P E D A G O G I J A
ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

sadržaj

1 | 2019

UDK-37 ISSN 0031-3807 GOD. LXXIV str. 1–136

RASPRAVE I ČLANCI

Jelena S. Osmanović **5** *Metodološke karakteristike članaka objavljenih u časopisu Pedagogija u razdoblju od 2005. do 2015. godine*

Dejan M. Đorđić **19** *Kulturna različitost kao uslov održivog razvoja i kulturno responzivno poučavanje*

Jovana D. Joković **36** *Sloboda i granice u vaspitanju*

Olivera S. Živanović **56** *Metode rada sa darovitim učenicima u početnoj nastavi matematike*

Marijana S. Momčilović **67** *Stilovi učenja učenika u procesu saznavanja i nastave*

Dragana S. Maćešić Petrović
Jasmina M. Kovačević
Vesna S. Žigić
Aleksandra B. Petrović **85** *Senzorna integracija – osnovni teorijski okviri*

ISTRAŽIVANJA

Dijana Z. Anđelković **99** *Iskustva nastavnika i stručnih saradnika u radu sa darovitim učenicima u osnovnoj školi*

Ivana Z. Veselinović **117** *Načini razumevanja razlomaka od strane učenika četvrtog razreda*

Katarina Z. Krstić **133** *Osposobljenost učitelja za pružanje dodatne podrške učenicima sa smetnjama u razvoju*

Forum pedagoga

P E D A G O G Y
PERIODICAL OF PEDAGOGUES' FORUM

contents

1 | 2019

UDK-37 ISSN 0031-3807 VOL LXXIV PG. 1–14

DISCUSSIONS AND ARTICLES

Ma Jelena S. Osmanović **5** *Methodological characteristics of the papers published in the periodical Pedagogy in the period 2005–2015*

Dejan M. Đorđić **19** *Cultural diversity as a part of a sustainable development and culturally responsive teaching*

Jovana D. Joković **36** *Freedom and borders in upbringing*

Olivera S. Živanović **56** *Methods of work with gifted children in initial mathematics teaching*

Marijana S. Momčilović **67** *Styles of students' learning in the process of cognition and teaching*

Dragana S. Maćešić Petrović
Jasmina M. Kovačević
Vesna S. Žigić
Aleksandra B. Petrović **85** *Sensory integration – basic theoretical frames*

RESEARCH

Bojana V. Anđelković **99** *Experiences of teachers and professional associates in work with the gifted students*

Ivana Z. Veselinović **117** *Ways of understanding fractions by the fourth grade students*

Katarina Z. Krstić **133** *Competence of teachers for giving additional support to students with developmenatal disabilites*

Forum pedagoga

содержание

ПЕДАГОГИКА
ИЗДАЕТСЯ ФОРУМОМ ПЕДАГОГОВ

1 | 2019

УДК-37 ИССН0031-3807 ОД. LXXIV стр. 1–14

ОБСУЖДЕНИЯ И СТАТЬИ

МА Елена Османович **5** *Методологические характеристики статей опубликованных в журнале "Педагогика" с 2005 по 2018-ый год*

Деян М. Джорджич **19** *Культурное разнообразие как часть устойчивого развития культурно ответственного обучения*

Д Йована Д. Йокович **36** *Свобода и ее границы в воспитании*

Оливера Живанович **56** *Методы работы с одаренными учащимися на уроках на начальном уровне*[1]

Марияна С. Момчилович **67** *Стили усвоения учащимися знаний в процессе работы на уроках и учебы в целом*

Драгана С. Мачешич Петрович, Ясмина М. Ковачевич, Весна С. Жигич, Александра Б. Пантович **85** *Сенсорная интеграция – основные теоретические рамки*

ИССЛЕДОВАНИЯ

Боян[illegible]. Андрилкович **99** *Опыт учителей и профессиональных сотрудников работающих с одаренными учащимися в начальной школе*

И[illegible]З. Веселинович **117** *Методы для понимания дробей учащимися четвертого класса*

Катарина Крстич **133** *Подготовка учителей для дополнительной поддерки учащимся с ограниченными способностя ми*

Forum pedagoga

Forum pedagoga

Jelena S. OSMANOVIĆ
Filozofski fakultet
Univerzitet u Nišu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIV, 1, 2019.
UDK:
050:37ПЕДАГОГИЈА"2005/2015
"

METODOLOŠKE KARAKTERISTIKE ČLANAKA OBJAVLJENIH U ČASOPISU PEDAGOGIJA U RAZDOBLJU OD 2005. DO 2015. GODINE

Rezime: *U radu se hronološki prikazuju metodološke karakteristike članaka objavljenih u časopisu Pedagogija u razdoblju od 2005. do 2015. godine s ciljem da se prikaže metodološka perspektiva i razvoj metodološke kompetentnosti autora koji su radili različite vrste pedagoških istraživanja i koristili različite istraživačke metode, tehnike i instrumente. Radovi su analizirani prema kriterijumu: teorija–empirija i vrsta pedagoških istraživanja.*

Ključne reči*: časopis Pedagogija, članci, teorijsko istraživanje, empirijsko istraživanje, hronologija.*

Uvod

Časopis *Pedagogija* predstavlja časopis Saveza pedagoških društava Srbije (nekada Savez pedagoških društava Jugoslavije). Časopis objavljuje članke u skladu sa zahtevima međunarodnih standarda razvrstane u sledeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledni članci, stručni članci. Pored ovoga, časopis objavljuje: prevode, prikaze, ocene, bibliografije, sve informacije iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Sa željom da ponudi što više materijala za argumentovanu pedagošku raspravu i praksu, časopis je otvorio prostor za objavljivanje prevoda radova savremenih pedagoga iz celog sveta, kao i dokumenta iz obrazovne politike.

Forum pedagoga

Časopis *Pedagogija* čitaocima pruža mogućnost da sadržaje iz pedagogije upoređuju sa sadržajem vodećih svetskih pedagoških časopisa. Časopis ima i nove rubrike – *Dokumenti, Arhiv pedagogije* i *Pregled pedagoških časopisa*. Ove rubrike predstavljaju doprinos i pokušaj uspostavljanja „izgubljene" vaspitne perspektive u našem društvenom životu (Pedagogija, 2005).

Časopis *Pedagogija* je najstariji pedagoški časopis u Srbiji. Izlazi od jula 1946. godine pod nazivom *Savremena škola – časopis pedagoških pitanja*, a od 1963. godine pod sadašnjim nazivom – *Pedagogija* (Pedagogija, časopis Foruma pedagoga).

Zbog njegove duge i bogate istorije, ovaj časopis smo odabrali za metodološku analizu radova koji su objavljeni u razdoblju od 2005. do 2015. godine.

Teorijska i empirijska istraživanja u časopisu *Pedagogija* od 2005. do 2015. godine

Razvoj metodologije pedagoških istraživanja povezan je sa periodizacijom metodologije pedagogije, koju možemo podeliti na: 1) razvoj metodološke misli koju je obeležilo objavljivanje knjige Tomasa Kuna *Struktura naučnih revolucija* (Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*) 1962. godine i rasprava o naučnim paradigmama; 2) osnivanje prvih naučnih institucija, uvođenje metodologije u udžbenike pedagogije, uvođenje predmeta metodologije na fakultetima, prevođenje stranih metodoloških studija, objavljivanje prvih metodoloških studija; 3) afirmacija kvalitativne i kvantitativne paradigme, kao i pomirenje ovih paradigmi u istraživanjima društvenih fenomena, potreba za sprovođenjem akcionih istraživanja i potreba za menjanjem uloge nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu, kao i sticanju veće uloge u nastavno-naučnom procesu. Veliki uticaj na razvoj metodologije pedagogije imala su psihološka istraživanja, a kasnije i razvoj metodologije društvenih nauka koji je postao intenzivan u drugoj polovini XX veka. Što se tiče razvoja metodologije pedagogije u našoj zemlji, u drugoj polovini XX veka dolazi do razvoja pedagoške misli, što je dosta uticalo i na razvoj metodologije pedagogije (Maksimović i Petrović, 2012). U prvoj deceniji 21. veka stvorile su se kadrovske, materijalne, institucionalne i druge osnove koje su garancija za razvoj metodologije pedagoških istraživanja kod nas, a time i pedagoške nauke uopšte (Maksimović, 2012: 12).

Forum pedagoga

Kvalitativna istraživanja u obrazovanju specifično su područje istraživanja sa svojim vlastitim legitimitetom. Kvalitativna istraživanja u obrazovanju objedinjuju kompleksnu i međusobno povezanu skupinu srodnih termina, koncepata i pretpostavki. Tu se uključuju različite istraživačke paradigme i perspektive vezane za pozitivizam, postpozitivizam, modernizam i postmodernizam (Halmi, 2013). Osnovne karakteristike kvalitativne metodologije zasnovane su na nebrojčanim (opisnim podacima), dobijenim u prirodnom okruženju (posmatrane pojave) ekstenzivnim posmatranjem i intervjuisanjem, razgovorom, čiji je primarni zadatak da objasni značenje ili interpretira posmatranu pojavu. Bilo koja definicija koja se tiče istraživanja i razmatranje mora uzeti u obzir ovo kompleksno područje metodologije. Sasvim je jasno zašto u osnovi kvalitativnih istraživanja vidimo osnove kvantitativne metodologije.

Kvantitativna istraživanja karakterišu: prikupljanje brojčanih podataka radi objašnjenja kao krucijalne paradigmatične, istraživanja veza između varijabli, uspostavljanja uzročno-posledičnih veza između posmatranih pojava. Fundamentalna distinkcija u metodologiji društveno-humanističkih nauka, kao što je pedagogija ogleda se u upoređivanju kvalitativnih i kvantitativnih metoda istraživanja. Oni istraživače nastoje opisati, objasniti, razumeti i interpretirati kompleksnu socijalnu stvarnost (Morgan, 2007).

U analizi časopisa *Pedagogija* prisutna su i teorijska, i empirijska istraživanja, ali ne smemo zanemariti triangulaciju ili kombinovani metod u pedagoškim istraživanjima koji se takođe pokazao kao prisutan u navedenom časopisu.

Razvojem društveno-humanističkih nauka istraživački problemi postaju sve kompleksniji, pri čemu oslanjanje samo na kvantitativni ili kvalitativni istraživački pristup često nije dovoljno. Nedostaci kvantitativnog pristupa odnose se na nemogućnost obuhvatanja konteksta, kao i nemogućnost dovoljno dubokog obuhvatanja svega onoga što je potrebno za potpuno razumevanje okruženja koje se ispituje, odnosno za razumevanje predmeta istraživanja. S druge strane, glavne poteškoće i problemi s kvalitativnim istraživanjima su pitanje verodostojnosti i doslednosti podataka, pitanje objektivnosti zaključaka, pa samim tim i generalizacije rezultata istraživanja. U pokušajima da se iskoriste prednosti, a samim tim i neutrališu nedostaci ovih pristupa, istraživači sve češće kombinuju navedene pristupe u istraživanjima (Mejovšek, 2013).

U svakom broju časopisa *Pedagogija* imamo sledeće odeljke odnosno strukturu: rasprave i članke, dokumente, istraživanja, metodička pitanja, arhiv pedagogije, prikaze, ex libris, te na samom kraju svakog objavljenog broja ovog časopisa obavezna je analiza od pet do sedam

Forum pedagoga

inostranih časopisa (broj varira od broja do broja u određenoj godini koja je analizirana), što predstavlja odličan način promovisanja vodećih časopisa iz oblasti pedagogije, kao i ukazivanje na mesto koje zauzima časopis *Pedagogija* u porodici tih prikazanih časopisa.

U prvim odeljcima časopisa *Pedagogije* analizirani su različiti radovi, domaćih i stranih autora. Tematika ovih odeljaka izrazito je bogata i obuhvata aktuelne probleme. U prvom odeljku *(Rasprave i članci)* izrazito dominiraju metode teorijske analize sa tehnikama analize sadržaja, dok je nivo i način obrade podataka i činjenica izrazito interpretativan, deskriptivan sa uočenim i induktivnim i deduktivnim istraživačkim postupcima. Pored metode teorijske analize, s obzirom na to da je časopis obogaćen i odeljkom *Arhiv i dokumenti*, uočena je i metoda istorijske analize, za koju je prisutna i tehnika analize pedagoške dokumentacije.

Sva četiri broja koja izdaje časopis *Pedagogija* na godišnjem nivou iz 2005. godine karakteriše dominacija teorijskih radova i metode teorijske analize. Slična je analiza radova objavljenih u 2006. i 2007. godini, a zatim od 2008. godine kreće nagli porast i kvalitativnih, kvantitativnih empirijskih istraživanja.

Analizirani radovi, svrstani u teorijska ili empirijska istraživanja, obuhvataju analizu sledećih naučnika: Komenskog, Frebela, Marije Montesori, Habermasa, Frojda i drugih eminentnih naučnika. U radovima pronalazimo i problemsko sagledavanje: pedagoške antropologije, humanističkog pristupa razvoju čoveka, tehnologizacije, profesionalnog razvoja pedagoga i psihologa, te perspektiva predškolskog, osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja, učenja, nastave, fenomena darovitosti, medijske pismenosti, vršnjačkog nasilja i slično.

Na osnovu analizirane tematike, uočava se da radovi predstavljaju rezultate pedagoških disciplina: školske pedagogije, predškolske pedagogije, socijalne pedagogije, didaktike, metodike, andragogije, istorije pedagogije, metodologije pedagogije.

Dalje, radovi se oslanjaju i na različite nauke: biologiju, matematiku, istoriju, sociologiju, psihologiju, ekonomiju, pravo i administraciju, medicinu i slično. Ovi podaci ukazuju na to da članci koji su objavljeni u časopisu *Pedagogija* potvrđuju interdisciplinarni i multidisciplinarni karakter pedagogije kao nauke.

Forum pedagoga

Kvantitativni pokazatelji metodoloških karakteristika članaka objavljenih u časopisu *Pedagogija* u razdoblju od 2005. do 2015. godine

S obzirom na činjenice da časopis *Pedagogija* prati, kritički razmatra, zauzima stavove o aktuelnim zbivanjima u pedagoškoj nauci i praksi, organizuje, podstiče i obavlja samostalno, i u saradnji sa drugim naučnim i stručnim institucijama, prati naučna istraživanja i dostignuća u oblasti vaspitanja i obrazovanja, zatim izdaje publikacije od značaja za unapređivanje pedagoške nauke i obrazovanja i vaspitanja u širem smislu, potom prikuplja, sređuje i proučava naučnu i stručnu građu iz oblasti pedagoških nauka, odlučeno je da se analiziraju svi radovi navedenog časopisa sa jednodecenijskom hronologijom i pokazateljima razvoja pedagogije kao nauke. Časopis *Pedagogija* izdaje četiri puta godišnje. U periodu od 2005. do 2015. godine analizirano je ukupno 40 članaka časopisa.

Tabela 1: Prikaz teorijskih i empirijskih istraživanja u časopisu Pedagogija u razdoblju od 2005. do 2015. godine

Godina	Teorijska istraživanja	Empirijska istraživanja	
		Kvalitativna	Kvantitativna
2005.	27	5	5
2006.	31	4	17
2007.	21	10	11
2008.	32	8	16
2009.	19	15	20
2010.	37	12	20
2011.	33	5	23
2012.	25	4	24
2013.	18	12	21
2014.	21	5	20

Forum pedagoga

2015.	22	2	26

U Tabeli 1 uočavamo da su teorijski postulati svakog časopisa i svakog rada u njemu neminovni. Broj teorijskih istraživanja od 2005. do 2015. godine obuhvata opseg od 18 do 37 radova u ukupnom zbiru za sva četiri broja časopisa objavljena u toku svake godine.

Ono što je zanimljiv podatak jeste da se sa brojem godina izlaženja časopisa broj kvantitativnih empirijskih istraživanja takođe (izuzev) povećava.

U časopisima su zastupljena i empirijska kvalitativna istraživanja. Najveći broj ovih istraživanja publikovan je u 2009. godini (15 radova) i 2010. godini (12 radova). Zanimljiv je podatak porasta broja empirijskih kvantitativnih istraživanja, kojih je u 2005. godini bilo svega 1 za sva četiri broja jednogodišnjeg izdanja, a u 2015. godini ukupno 26 empirijskih kvantitativnih radova.

Najviše empirijskih radova nalazimo u rubrikama *Istraživanja* i *Metodička pitanja.* S obzirom na to da navedeni podatak pokazuje afirmaciju kvantitativne metodologije, naša interesovanja bila su usmerena na metodološku aparaturu koja je korišćena u prikazanim empirijskim istraživanjima.

Što se tiče kvalitativnih empirijskih istraživanja od 2005. do 2015. godine dominira tehnika analize sadržaja. Najčešće tehnike u okviru kvalitativnih istraživanja za navedeni period jesu intervjuisanje i posmatranje, dok su instrumenti strukturirani, polustrukturirani i otvoreni intervjui, fokus grupni intervjui i protokoli posmatranja.

U 2005. godini broj empirijskih istraživanja zanemarljiv je, dok je u radovima dominirala pretežno teorijska paradigma. U kvantitativnim istraživanjima najčešći istraživački postupci bili su anketiranje i skaliranje sa instrumentima anketnog upitnika i skale procene. Od statističke obrade podataka korišćeni su: frekvencije (f), procenti (%) i korelacije (r).

U 2006. godini broj empirijskih radova se skoro trostruko uvećao (17 kvantitativnih empirijskih radova). U sva četiri broja najčešći istraživački postupci i tehnike su anketiranje, skaliranje i testiranje. Podaci su najčešće prikazani putem frekvencija (f), procenata (%) i korelacija (r). U pojedinim radovima javlja se Hi-kvadrat test (χ2-test), t-test, F-test, kao najčešći testovi parametrijske i neprametrijske statistike, minimum (min), maksimum (max), aritmetička sredina (M) i standardna devijacija (SD).

U 2007. godini su od istraživačkih tehnika najprisutniji testiranje, skaliranje i anketiranje. Najdominantniji način statističke obrade podataka

Forum pedagoga

jesu frekvencije (f), procenti (%). Veliki broj radova je prikazano tabelarnim i grafičkim putem. U 2007. godini prisutna je kombinacija ček liste sa skalom procene uz tehniku posmatranja.

U 2008. godini podaci su prikazani putem frekvencija (f), procenata (%) i korelacija (r), HI-kvadrat testa (χ2-test), t-testa, F-testa, minimuma (min), maksimuma (max), aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD), bodovanja i rangiranja. Tek u drugom broju časopisa iz 2008. godine prvi put se pojavljuje statistički postupak Kronbah alfa (Cronbah Alpha test) koji se koristi za ispitivanje relijabilnosti skale procene Likertovog tipa, dok se u trećem broju 2008. godine prvi put pojavljuje faktorska analiza za redukciju faktora iz instrumenata istraživanja. Dakle, ovo je godina gde iz radovima prisutna i deskriptivna, bivarijantna i multivarijantna statistika i od ove godine kreće nagli porast korišćenja kvantitativnih istraživanja sa raznovrsnom statistikom.

U 2009. godini raste broj kvantitativnih istraživanja (20 radova). Opis najčešće korišćenih tehnika i instrumenata sličan je kao u 2008. godini. Takođe, u 2009. godini, uočavamo u radovima kombinaciju deskriptivne, parametrijske, neparametrijske, bivarijantne i multivarijantne statistike.

Od 2009. godine do 2015. godine broj kvantitativnih istraživanja raste od 20 do 26 radova na godišnjem nivou sa najrazličitijom statističkom obradom podataka koje su detaljno opisane u prethodnim godinama izdanja časopisa *Pedagogija* (Tabela 1). Uočavamo upotrebu različitih istraživačkih tehnika anketiranja, skaliranja i testiranja, sa instrumentima anketnog upitnika otvorenog i zatvorenog tipa, skalama procene (trostepene, četvorostepene i petostepene, najčešće petostepene, odnosno skale Likertovog tipa) i različitih testova znanja, umeća, brzine i dr. Takođe, istraživači su pored opservativnih preglednih empirijskih istraživanja koristili i eksperimentalna istraživanja, transverzalna istraživanja, sistemno-strukturalno funkcionalna istraživanja, korelaciona istraživanja iz različitih disciplina i nauka.

U tematikama iz različitih pedagoških disciplina, interdisciplinarnog i multidisciplinarnog karaktera, a koje su analizirane za navedeni period, korišćeni su uzorci zasnovani na teoriji verovatnoće, kao i uzorci koji nisu zasnovani na teoriji verovatnoće. Za kvalitativna istraživanja korišćena su dokumenta iz prakse i raznih arhiva, mali uzorak iz populacije, dok u kvantitativnim istraživanjima uzorak obuhvata veliki broj jedinica.

Nekada je u prirodnim naukama bila na izuzetnom glasu kvantitativna metodologija, pa se težilo da se ona prenese i na polje društveno-humanističkih nauka. Dešava se smena istraživačkih paradigmi, gde se afirmiše kvalitativna paradigma. Potom nastaju brojna strujanja radi

Forum pedagoga

pomirenja ovih paradigmi u istraživanjima društvenih fenomena. Osnovna epistemološka pretpostavka je da su ciljevi, pojmovi i metode prirodnih nauka primenljivi i na proučavanje društvenih pojava, s krajnjim ciljem da se utvrde opšte zakonitosti koje objašnjavaju te pojave i omogućavaju njihovo predviđanje i kontrolu. Primena empirijsko-analitičkih postupaka, usmeravanje na kauzalne veze i oslanjanje na dokazive činjenice nije se pokazalo dovoljno efikasnim u definisanju i proučavanju složenih društvenih fenomena, koji su zavisni od brojnih, međusobno povezanih faktora. Može se reći da je ovo jedan od glavnih razloga zašto su se pedagoška istraživanja u okviru pozitivističke orijentacije pokazala nedovoljno efikasna za obuhvatnije saznavanje pedagoške prakse, što bi za krajnji cilj trebalo da ima njeno menjanje i unapređivanje (Ševkušić, 2006: 299–316; Parker, 1999).

Kako je situacija u nauci bila takva i na proučavanja fenomena predmeta istraživanja iskazivala empirijom, kvalitativna metodologija zauzima vodeće mesto u proučavanju predmeta istraživanja. Nastankom kritičke teorije, miri se kvalitativna i kvantitativna paradigma, gde je pored objašnjenja neophodno i razumevanje, odnosno nomotetski i idiografski pristup izučavanja predmeta istraživanja. Na osnovu analiziranog časopisa *Pedagogije* iz perioda 2005. do 2015. godine, vidimo da je pored teorijske paradigme na velika vrata u 21. vek, pre ušla kvantitativna metodologija. Postavljamo pitanje: Zašto kvantitativni pristupi izučavanja problema istraživanja i statistička obrada podataka?

Mnogi stručnjaci iz oblasti metodologije i statistike se slažu da bi bilo koji uvodni kurs statistike trebalo da podigne svest budućih istraživača o značaju poznavanja statistike i pripremi ih za karijeru u današnjem dobu informacija. Da bi se postigao ovaj cilj, težimo da budući istraživači, budu dobri poznavaoci statistike, kako bi mogli da se koriste informacijama kojima su svakodnevno preplavljeni, da kritički razmišljaju o tome i donose dobre odluke na osnovu tih informacija. Neki istraživači (Rumsey, 2000) nazivaju ovo *statističkom pismenošću*. Moramo biti sigurni da promovišemo korišćenje adekvatnog naučnog metoda kod svih naših budućih istraživača koji pretenduju da se bave naukom. Moramo ih osposobiti za identifikaciju pitanja, prikupljanje dokaza (podataka), otkrivanje i primenu alata za tumačenje podataka i saopštavanje i razmenu rezultata istraživanja . Iako je tačno da mnogi od budućih naučnika , kao i već afirmisanih naučnika iz bilo koje nauke , nikad ne sprovode sopstvenu naučnu studiju kvantitativnim putem, teško je zamisliti situaciju u današnjem društvu , a da nikada neće naići na podatke ili statističke rezultate tokom svoje karijere. Ipak, ovo znači ako podržavate „kvalitativnu metodologiju ne odbacujte kvantitativnu, i obrnuto".

Forum pedagoga

Za početak, potreban je određeni nivo kompetencija ili razumevanja osnovnih ideja, pojmova i jezika statistike. Međutim, biti dobar istraživački naučnik zahteva više od ovoga; to zahteva da osoba koja želi da se bavi kvantitativnom metodologijom i statistikom, pored razumevanja karakteristika kvalitativne metodologije, može da objasni, odluči, sudi, proceni i donosi odluke o informacijama koje se plasiraju u naučnim radovima. Sve ovo zahteva dodatne veštine u statističkom rasuđivanju i razmišljanju, ali temelj za ove veštine treba prvo razviti na nivou statističke pismenosti. Krajnji cilj obrazovanja iz statistike jeste da proizvede statistički pismene odrasle osobe koje na odgovarajući način koriste statističko razmišljanje. Maksimović (2012: 15) govori da „nastavnik profesionalac, mora biti sposoban i dovoljno uveren u svoje istraživačke veštine da sprovede istraživanje malog obima u svojoj učionici koje može efikasno ispitati i evaluirati efikasnost novih ideja u svojoj učionici". To je dobar početak za pripremu istraživanja na velikom uzorku koji je karakterističan za kvantitativnu metodologiju. Dakle, potrebno je identifikovati karakteristike naučnih kvantitativnih studija o kojima budući korisnici mogli da diskutuju na sledećim osnovnim nivoima: koja vrsta studije je upotrebljena u radu, koji uzorak je izabran, koja merenja su provedena, koja statistika je generisana iz podataka, izjave o verovatnoći date na osnovu podataka, količina informacija koja je pružena o prednosti i ograničenosti date studije (Rumsey, 2000).

Ukoliko pratimo analizu časopisa *Pedagogija*, videćemo da su radovi iz njega upravo prema sličnim kriterijumu analizirana: kojoj vrsti istraživanja pripadaju, koji je uzorak istraživanja, koje su metode, tehnike i instrumenti korišćeni u radu i kakav je nivo i način obrade podataka.

Važno je naglasiti, statistika nije samo uključivanje brojeva i formula za izračunavanje podataka, već je statistika proces za dobijanje informacija. Statistika je postala prepoznatljiva važna komponenta u pedagoškim istraživanjima. Važnost poznavanja statistike za istraživanje vidljiva je na svim obrazovnim nivoima.

Sagledavajući sve ove aspekte radi se na izradi knjiga i priručnika kao važnog materijala nastavnicima i istraživačima sa ciljem da se svim zainteresovanima pomogne u sticanju statističkog znanja i razvijanja veština statističkog rasuđivanja. Sve su ovo izazovi koji se mogu adekvatno rešiti samo kolaborativnim naporima koji uključuju nastavnike, statističare, psihologe, nastavnike statistike i stručnjake za tehnologiju. Značaj takvog saradničkog pristupa pokazao je bogat niz perspektiva u ovom polju.

Ne zaboravimo da je sticanje statističke pismenosti preduslov za bavljenje stručnim i naučnim radom svakog pedagoga. Danas skoro da ne

Forum pedagoga

postoji nijedan naučno-empirijski rad, objavljen u naučnim časopisima ili u obliku monografskog dela, bez primene statistike. Izvođenje primenjenih, eksperimentalnih, sociometrijskih, komparativnih, operativnih, temeljnih ili bilo kojih drugih pedagoških istraživanja u školi, nezamislivo je bez primenjene statistike. Ovaj podatak je u potpunosti podudaran sa delovima istraživačka i metodička pitanja iz časopisa *Pedagogija*, gde se odlike navedenih vrsta istraživanja i te kako mogu identifikovati ukoliko poznajete njihove karakteristike.

Razloge za dominaciju kvantitativne metodologije statističke aparature možemo naći u sve većem usavršavanju istraživača u obradi podataka putem SPSS programa.

Statistika je sistematizovani skup znanja o statističkim metodama koje se bave kvantitativnim istraživanjem masovnih pojava. Važan cilj statistike je usvajanje statističkog mišljenja kao specijalne tehnike mišljenja i rada bez koje nema naučnog mišljenja (Maksimović, 2011: 9).

Na primer, Palant (Pallant, 2011) izdaje priručnik za obradu statističkih podataka, u kojem vodi čitaoca kroz celo istraživački proces i pomaže u izboru tehnike analize podataka prilagođene datom projektu. U navedenom priručniku razmatraju se kako osnovne tako i napredne statističke tehnike – od formulisanja istraživačkih pitanja, preko projektovanja studije i analize podataka, do sastavljanja izveštaja o istraživanju. Jasno je predočena svaka tehnika, objašnjavajući se postupci analize, dat je podroban vodič za tumačenje rezultata SPSS-a i primeri prikazivanja dobijenih rezultata u izveštaju. *SPSS: priručnik za preživljavanje* postao je nezaobilazan vodič za početnike ali i iskusne korisnike SPSS programa u pedagogiji, psihologiji, sociologiji, nauka o zdravlju, odnosno medicini, obrazovanju, ekonomiji i srodnim naukama i disciplinama. Sadrži snimke programskih prozora, primere rezultata i savete, a postoji i prateća veb-lokacija na kojoj su dati uzorci podataka i smernice za pisanje izveštaja o istraživanju. Ovaj priručnik je nastao iz potrebe da se istraživačima i budućim istraživačima, odnosno studentima, obezbedi jednostavan i praktičan vodič za korišćenje jednog od najpopularnijih softverskih paketa za analizu i obradu podataka – SPSS (zvanični naziv: *IBM SPSS statistics*). Verujemo da je porast kvantitativnih istraživanja od 2005. do 2015. godine zapravo porastao zahvaljujući upotrebi ovog softvera.

Pored navedenog priručnika i njemu sličnih koji su dostupni na internetu u najrazličitijim verzijama, veliki doprinos razvoju statistike u pedagoškim istraživanjima i samoj kvantitativnoj metodologiji možemo naći u brojnim monografijama koje su izašle u poslednjoj deceniji (Benšić i

Forum pedagoga

Šuvak, 2013; Kožuh i Maksimović, 2011; Kožuh i Maksimović, 2012; Kožuh i Maksimović, 2014).

Zaključna razmatranja

Razvoj pedagoških istraživanja ide uzlaznom linijom, a pojavljuju se i brojni mladi naučni kadrovi, brojni časopisi i stručni radovi iz metodologije pedagoških istraživanja. Metodologija svake nauke pruža samoj nauci bezgranični broj pozitivnih mogućnosti. Dakle, ona može da pomogne da se stara znanja provere, da se opovrgnu, da se dokažu, ali ono što je još značajnije – da se postojeća znanja inoviraju i modernizuju, sve u korak prati ekspanziju i procvat nauke i tehnike, kao i savremene zahteve društva.

Iz našeg teksta u kome smo ukazali na značaj i ulogu metodologije pedagoških istraživanja za nastanak radova objavljenih u časopisu *Pedagogija* vidi se da je broj kvantitativnih empirijskih istraživanja bio u izuzetnom porastu u razdoblju od 2005. do 2015. godine. Iako se dugo vremena govorilo o ratu između pobornika kvalitativne i kvantitativne metode, na osnovu naše analize možemo zaključiti da su i jedna i druga metoda podjednako neophodne metodologiji, te da se integracijom postupaka ovih metoda može doprineti još uspešnijem istraživanju. Analiza časopisa *Pedagogija* pokazala je da autori u člancima prate savremene trendove i da nam prikazani časopis pruža sve više materijala za argumentovanu pedagošku raspravu, kritičku analizu i nova naučna dostignuća.

Literatura:

1. Benšić, M. i Šuvak, N. (2013). *Primenjena statistika.* Osijek: Odjel za matematiku.
2. Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 203–21[illegible] Sveučilište u Zadru.
3. Kožuh, B. i Maksimović, J. (2014). *Upotreba PSPP programa u pedagoškim istraživanjima.* Niš: Filozofski fakultet.
4. Kožuh, B. i Maksimović, J. (2012). Metoda *uzorka u pedagoškim istraživanjima*. Niš: Filozofski fakultet.
5. Kožuh, B. i Maksimović, J. (2011). *Deskriptivna statistika u pedagoškim istraživanjima*. Niš: Filozofski fakultet.
6. Kun, T. (1974): T. Kun (1962). *Struktura naučnih revolucija*. Beograd: Nolit.
7. Maksimović, J. (2012). Teorijski, saznajni i praktični aspekti metodološkog i statističkog usavršavanja nastavnika, *Istraživanja u pedagogiji*, 2 (1), 11–28.
8. Maksimović, J. i Petrović, J. (2012). Razvoj metodologije pedagogije u Srba. *Istraživanja u pedagogiji*, 151–174.

Forum pedagoga

9. Mejovšek, M. (2013). *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naknada Slap.
10. Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained. Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1), 48–76.
11. Parker, I. (1999). *Qualitative research*; in P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor & C. Tindal (eds.): Qalitative methods in psychology: a research guide (1–16). Philadelphia: Open University Press.
12. Palant, J. (2011). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using the SPSS Program*. 4th edn. Open University Press, Maidenhead.
13. *Pedagogija* (2005). Časopis Foruma pedagoga Srbije i Crne Gore, LX, (1), 1–141.
14. *Pedagogija* (2005). Časopis Foruma pedagoga Srbije i Crne Gore, LX, (2), 143–299.
15. *Pedagogija* (2005). Časopis Foruma pedagoga Srbije i Crne Gore, LX, (3) 301–44[illegible].
16. *Pedagogija* (2005). Časopis Foruma pedagoga Srbije i Crne Gore, LX, (4) 431–443.
17. *Pedagogija* (2006). Časopis Foruma pedagoga Srbije i Crne Gore, (1) [illegible]
18. *Pedagogija* (2006). Časopis Foruma pedagoga Srbije i Crne Gore, LXI, (2) 229–260.
19. *Pedagogija* (2006). Časopis Foruma pedagoga Srbije i Crne Gore, LXI, (3) [illegible]–425.
20. *Pedagogija* (2006). Časopis Foruma pedagoga Srbije i Crne Gore, LXI, (4) 427–603.
21. *Pedagogija* (2007). Časopis Foruma pedagoga Srbije i Crne Gore, LXII, (1) [illegible]–169.
22. *Pedagogija* (2007). Časopis Foruma pedagoga Srbije i Crne Gore, LX II, (2) 171–346.
23. *Pedagogija* (2007). Časopis foruma pedagoga Srbije i Crne Gore, LX II, (3) 347–523.
24. *Pedagogija* (2007).Časopis Foruma pedagoga Srbije i Crne Gore, LX II, (4) 525–709.
25. *Pedagogija* (2008). Časopis Foruma pedagoga Srbije i Crne Gore, LX III, (1) 1–159.
26. *Pedagogija* (2008). Časopis Foruma pedagoga Srbije i Crne Gore, LX III, (2) 161–342.
27. *Pedagogija* (2008). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LX III, (3) 343–522.
28. *Pedagogija* (2008). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LX III, (4) 523–715.
29. *Pedagogija* (2009). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LX IV, (1) 1–184.
30. *Pedagogija* (2009). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LX II, (2) 185–335.
31. *Pedagogija* (2009). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LX IV, (3) 337–502.
32. *Pedagogija* (2009). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LX IV, (4) 503–660.
33. *Pedagogija* (2010). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LV, (1) 1–177.
34. *Pedagogija* (2010). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXV, (2) 179–368.
35. *Pedagogija* (2010). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXV, (3) 369–555.
36. *Pedagogija* (2010). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXV, (4) 557–730.
37. *Pedagogija* (2011). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXVI, (1) 1–189.
38. *Pedagogija* (2011). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXVI, (2) 191–360.
39. *Pedagogija* (2011). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXVI, (3) 361–535.
40. *Pedagogija* (2011). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXVI, (4) 537–724.
41. *Pedagogija* (2012). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXVII, (1) 1–158.
42. *Pedagogija* (2012). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXVII, (2) 159–300.
43. *Pedagogija* (2012). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXVII, (3) 301–453.
44. *Pedagogija* (2012). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXVII, (4) 455–616.
45. *Pedagogija* (2013). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXVII, (1) 1–147.
46. *Pedagogija* (2013). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXVIII, (2) 149–320.
47. *Pedagogija* (2013). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXVIII, (3) 321–508.
48. *Pedagogija* (2013). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXVIII, (4) 509–680.
49. *Pedagogija* (2014). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXIX, (1) 1–170.
50. *Pedagogija* (2014). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXIX, (2) 171–311.
51. *Pedagogija* (2014). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXIX, (3) 313–457.

Forum pedagoga

52. *Pedagogija* (2015). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXX, (1) 1–150.
53. *Pedagogija* (2015). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXX, (2) 151–291.
54. *Pedagogija* (2015). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXX, (3) 293–401.
55. *Pedagogija* (2015). Časopis Foruma pedagoga Srbije, LXX, (4) 403–499.
56. *Pedagogija*, časopis Forum pedagoga, preuzeto dana 12. 2. 2018, sa sajta: http://www.forumpedagoga.rs/2017/05/08/pedagogija-casopis-foruma-pedagoga/.
57. Rumsey, D. (2002). Statistical literacy as a goal for introducing courses in statistics. *Journal of Statistics Education*, 10, 3, preuzeto dana 8. 11. 2017, sa sajta: www.amstat.org/publications/jse/v10n3/rumsey2.html
58. Ševkušić, S. (2006). Osnovne metodološke pretpostavke kvalitativnih istraživanja. Institut za pedagoška istraživanja, 38 (2), 299–316.

* * *

METHODOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE PAPERS PUBLISHED IN THE PERIODICAL PEDAGOGY IN THE PERIOD 2005-2015

***Summary**: In this paper we are chronologically showing methodological characteristics of the papers published in the periodical Pedagogy in the period 2005-2015 with the aim of showing methodological perspective and development of methodological competency of the authors who preformed different sorts of pedagogical research and it uses different methods, techniques and instruments. Analysis of papers were done according though the criterion: theory-empathy and sorts of pedagogical research.*

***Key words:** Periodical Pedagogy, papers, theoretical research, empirical research, chronology*

* * *

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТАТЕЙ ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ "ПЕДАГОГИКА" С 2005-ОГО ПО 2015-ЫЙ ГОД

***Резюме:** В статье ,в хронологеском порядке, представлены методологические характеристики статей, опубликованных в журнале "Педагогика" в период с 2005-ого по 20015-ый год. с целью демонстрации методологической перспективы и развития методологической компетентности авторов, которые проводили различные виды педагогических исследований и использовали различные методы, техники и инструменты. Работы были анализированы по критериям: теория – практика и тип педагогических исследований.*

Forum pedagoga

Ключевые слова: *журнал "Педагогика", статьи, теоретическое исследование, эмпирическое исследование, хронология*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 14. 04. 2018.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 21. 1. 2019.

Forum pedagoga

Dejan M. ĐORĐIĆ
Pedagoški fakultet u Somboru
Univerzitet u Novom Sadu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIV, 1, 2019.
UDK:
37.014.2(100)
502.131.1:37.014(100

KULTURNA RAZLIČITOST KAO DEO ODRŽIVOG RAZVOJA I KULTURNO RESPONZIVNO POUČAVANJE

Apstrakt: *Kulturna različitost je neminovnost društva u kome živimo, te je neophodno da društvo, i obrazovanje, kao integralni deo društva, definiše svoj odnos prema datim kulturnim različitostima u eri globalizacije. UNESCO je u svojim publikacijama definisao očuvanje kulturne različitosti kao sastavni i neizostavni deo održivog razvoja, a posebno se to ističe u Univerzalnoj deklaraciji o kulturnoj raznolikosti iz 2001. godine i Konvenciji o zaštiti i promociji raznolikosti kulturnih izraza iz 2005. godine. Obrazovanje se vidi kao ključni proces prilikom koga mogu da se prenose različite kulturne vrednosti, i to i nacionalne, i univerzalne. S povećanjem svesnosti o kulturnim razlikama i neophodnosti negovanja istih, nastaju ideje kulturno responzivne pedagogije. Kulturno responzivna pedagogija polazi od nužnosti očuvanja kulturne baštine i tradicije, uz postizanje maksimalnih akademskih postignuća. Ona se ne orijentiše samo na proces poučavanja, nego i na šire društvene elemente koji dovode do liberalizacije poučavanja kulturno različitih učenika.*

Ključne reči: *kulturna različitost, održivi razvoj, kulturno responzivna pedagogija, kulturno responzivno poučavanje.*

Sve češća pomeranja stanovništva u prošlosti i sve aktuelnije migracije u sadašnjem društvu dovode do heterogenizacije društva po svim osnovama. Zahtev za priznavanjem glasa svih članova društva navodi nas na diskurzivni pomak od sagledavanja različitosti kao slabosti ka različitosti koju možemo posmatrati kao snagu i resurs. Kulturna različitost ljudi koji

Forum Pedagoga
REFEREED

žive na istom podneblju postala je neminovnost, a njeno održanje imperativ savremenog društva.

Globalizacija se često posmatra kao pretnja kulturnoj različitosti u smislu da vodi homogenizaciji kulturnih modela, vrednosti i stilova života, ali i kreativnosti, ukusa i uniformnosti kulturnog izraza. Ona se često posmatra kao jednodimenzionalan i linearan proces, kao proces širenja svetskog ekonomskog tržišta koji utiče na kulturnu različitost, i tako globalna kultura predstavlja pretnju lokalnoj kulturi, a posebno se analiziraju aspekti kako televizija i internet utiču na menjanje način zabave, kako pop rok muzika potiskuju tradicionalnu muziku, brza hrana tradicionalnu hranu i sl. Često to nije tako.Globalizacija je multidimenzionalan fenomen koji nije linearan i koji treba da se razume kao simultan proces koji se odvija u ekonomskoj, društvenoj, političkoj i tehnološkoj sferi.

Globalizacija nije nov fenomen. Velike imperije su tokom istorije težile da prošire svoje uticaje i uspostave dominaciju van svoje teritorije. Tako je evropski kolonijalizam primer takvih težnji da se uspostavi socijalna, kulturna, ekonomska i politička dominacija u kolonizovanim zemljama (*UNESCO*, 2009b). Kritičke teorije globalizacije kulture naglašavaju da globalizacija u segmentu kulture vodi ka homogenizaciji kulture koja se ogleda u sve izraženijoj standardizaciji kulturnih izražaja i izražavanja (Jović, 2013). Kritiku homogenizacije kulture najbolje izražava Volfgang Sahs, koji navodi da je rezultat globalizacije „ogroman gubitak raznolikosti. Širom sveta raspro[illegible]no pojednostavljivanje kulture, odevanja…standardizovane želja i snova" (Đorđević, 2009:373).

Kulturna ra[illegible]ost

Promovisanje kulturne različitosti jedan je od ključnih prioriteta za *UNESCO* (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu), a koji je [illegible]tizovan u Univerzalnoj deklaraciji o kulturnim različitostima, 2001. godine u Parizu. Ova deklaracija posvećena je potpunoj implementaciji ljudskih prava i sloboda koje su propisane Univerzalnom deklaracijom o ljudskim pravima, ali i drugim dokumentima koji se odnose na socijalna, ekonomska i kulturna prava (*UNESCO*, 2002).

Održivi razvoj predstavlja takav razvoj koji omogućuje zadovoljavanje potreba u sadašnjosti, bez ugrožavanja mogućnosti da buduće generacije zadovolje svoje potrebe. Ovakvo određenje održivog razvoja dato

Forum pedagoga
RETRACTED

je još 1987. godine u izveštaju *Our Common Future* (*Naša zajednička budućnost*), koji je donela Svetska komisija, a koji je poznatiji još kao i Bruntlandov izveštaj (Brundtland, 1987). Nakon usvajanja ovog izveštaja na Generalnoj skupštini Ujedinjenih nacija, on dobija političku dimenziju. Do današnjeg dana razvile su se mnoge definicije održivog razvoja, ali ako se apstrahuje njihova suština postoji nekoliko principa koji moraju biti naglašeni. Prvo je posvećenost jednakosti i pravednosti, u tom smislu da se moraju poboljšati uslovi života najsiromašnijih ljudi na svetu i da sve odluke koje se donose moraju da uzimaju u obzir prava budućih generacija. Drugo je dugoročnost, što je u stvari princip predostrožnosti koji označava da pri svake akcije treba uzeti u obzir njenu dugoročnost i efekte na budućnost, kao i da ne treba preduzimati akcije koje mogu naneti ozbiljnu i nepopravljivu štetu. Treće, održivi razvoj je oličenje integracije, kao reagovanje na osnovu međusobnih veza koje postoje između okruženja, ekonomije i društva. Održivi razvoj je vizionarska paradigma razvoja, odnosno princip koji se zasniva na tri stuba – ekonomskom razvoju, socijalnoj jednakosti i zaštiti okoline. Iako održivi razvoj naglašava sva tri aspekta kao jednako relevantna i važna, ipak u godinama koje su iza nas najviše se naglašavala dimenzija očuvanja okoline. Naglašavanje samo jednog aspekta održivog razvoja ne upotpunjava sliku i ne daje dovoljne efekte (Drexhage & Murphy, 2010).

Pored ova tri stuba održivog razvoja, u skorije vreme se zapaža da oni ne reflektuju u potpunosti širinu i raznolikost savremenog društva i održivog razvoja, te da je neophodno kao četvrti element uvrstiti kulturu (Hájek, Novosák& Řeháček, 2011). Kultura, kao četvrti stub održivog razvoja, definisana je u Agendi 21 za kulturu, koju su 2004. godine usvojili Ujedinjeni gradovi i lokalne samouprave. Kultura je u svoj svojoj raznolikosti neophodna kako bi čovečanstvo odgovorilo na sve izazove koji se nalaze pred nama. Izazovi sa kojima se društvo suočava nisu samo ekonomske, socijalne ili environmentalističke prirode, nego obuhvataju i vrednosti koje su povezane sa razvojem društva, znanjem, stvaranjem mira, kreativnošću i etikom. Odnos između kulture i održivog razvoja je dvojak: prvo, razvoj samog kulturnog sektora (nasleđe, kreativnost, kulturni turizam, zanati i sl.), i drugo, osiguravanje da kultura ima svoje zasluženo mesto u svim javnim politikama, prvenstveno u onim koje se odnose na obrazovanje, ekonomiju, nauku, komunikaciju, socijalnu koheziju i međunarodnu saradnju (*UCLA*, 2010).

Samit na kome se prvi put povezalo pitanje razvoja i zaštite životne sredine jeste Samit Ujedinjenih nacija o planeti Zemlji i njenoj zaštiti i

Forum Pedagogg
PREPRINT

razvoju, održan u Rio de Žaneiru, 1992. godine. Na tom samitu donesen je, između ostalog, Akcioni plan održivog razvoja za 21. vek, nazvan Agenda 21. Održivi razvoj predstavlja generalno usmerenje, a ne neprikosnovenu listu zadataka i težnju za stvaranjem boljeg sveta balansiranjem između socijalnih, ekonomskihfaktora i faktora zaštite životne sredine. Agenda 21 jedan je od ključnih dokumenata usvojenih na samitu u Rio de Žaneiru. To je globalni akcioni program održivog razvoja u kojem su predviđene aktivnosti na svim nivoima, i to tako da svi nivoi zavise jedan od drugog – od *globalne* Agende 21 do mnogobrojnih projekata širom sveta u okviru *lokalne* Agende 21. To je deklaracija o namerama i obavezivanje na održivi razvoj 21. veku. Na oko 500 stranica nalazi se 40 poglavlja, a teme su siromaštvo, zaštite atmosfere, šuma, vodenih resursa, preko zdravstva, poljoprivrede, ekološki zdravog upravljanja bio-tehnologijom do pitanja odlaganja otpada. Novitet u odnosu na druge dokumente Ujedinjenih nacija, predstavlja izričito priznavanje uloga *bitnih grupacija*, kao što su žene, deca i omladina, poljoprivrednici i preduzetnici. Od 1992. godine, Ujedinjene nacije su počele sve više da računaju na ulogu ovih grupacija u svojim programima, za razliku od prethodne prakse, koja je isključivala sve aktere osim nacionalnih vlada i nekoliko favorizovanih posmatračkih organizacija(Stanković i Došenović, 2008). Na početku samog dokumenta, ističe se da je Agenda 21 izraz globalnog konsenzusa i političke posvećenosti sa najviše ravni za zajednički rad u oblasti sveukupnog razvoja i okoline. Do ovog programa akcije došlo se iz dva razloga. Prvi je diskusija o tzv. nazovane nagodbe Severa i Juga, odnosno davanja odgovora na pitanje kako doći do nagodbe između bogatog i visokoindustrijalizovanog Severa i siromašnog Juga, odnosno zemalja u razvoju. Drugi razlog su ograničeni resursi, odnosno njihovo prekomerno iskorišćavanje, uništavanje okoline i prirode uopšte, veliki porast stanovništva i sl. (Andevski, 2000).

Kulturna različitost predstavlja bogatstvo pojedinca, ali i društva. Održanje kulturne različitosti predstavlja osnovni uslov održivog razvoja,što je ciljsadašnjih i budućih generacija (*UNESCO*, 2005). Kulturna različitost predstavlja jedno od najvažnijih nasleđa čovečanstva. Ona je proizvod koji je nastao tokom više hiljada godina, zajedničkim delovanjem svih ljudi (*UCLG*, 2004). Ona je, pre svega, činjenica, jer na ovom svetu egzistira ogroman broj različitih kultura,koje lako mogu da se uoče i razlikuju na osnovu etnografskih posmatranja. Svest o postojanju različitih kultura u današnje vreme je visoka, čemu je doprinela globalizacija u oblasti komunikacija i sve učestaliji kulturni kontakti. Samo postojanje svesti o kulturnoj različitosti ne

Forum Pedagoga

znači da će se ta raznolikost i održati, ali samoj temi daje na značaju (*UNESCO*, 2009b).

Kako bi se očuvali svi neophodni aspekti kulture, koristi se određenje kulture koje je dato još 1982. godine, u Meksiku, na Svetskoj konferenciji o kulturnim politikama, a definiše kulturu kao „ukupan kompleks prepoznatljivih duhovnih, materijalnih, intelektualnih i emocionalnih karakteristika društva ili društvene grupe. To ne uključuje samo umetnost i književnost, nego i način života, osnovna ljudska prava, vrednosni sistem, tradiciju i verovanja."(*UNESCO*, 1982:1). Kulturno nasleđe ljudi čuvaju dela umetnika, arhitekti, muzičara, pisaca i naučnika, ali isto tako i radove nepoznatih umetnika, izraze ljudske duhovnosti i vrednosti koje daju smisao životu. Još je na ovoj konferenciji istaknuto da je obrazovanje idealno za prenošenje kulturnih vrednosti, kako nacionalnih tako i univerzalnih, i da onotreba da omogući asimilaciju naučnog i tehnološkog znanja bez ugrožavanja vrednosti svakog pojedinačnog čoveka (Bardat Chauvin, 2016; *UNESCO*, 1982).

Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima daje centralno mesto i značaj koji svaka jedinka ima u pogledu prava na dostojanstven život, slobodu i ličnu sigurnost, a određenost kulture kao ljudskog prava predstavlja najosnovniju dimenziju ljudskog dostojanstva (Pascual i Dragojević, 2011). Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima, Pakt o građanskim i političkim pravima iz 1966. godine i Pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima, takođe iz 1966. godine, čine osnovne dokumente koji predstavljaju vezu između kulture i ljudskih prava. Ali u Univerzalnoj deklaraciji o kulturnoj raznolikosti iz 2001. godine i Konvenciji o zaštiti i promociji raznolikosti kulturnih izraza iz 2005. godine *UNESCO* je pokazao najjasniju vezu između kulture i ljudskih prava. Član 2 Konvencije iz 2005. godine kaže:

> Kulturna raznolikost može se štititi i promovisati samo ukoliko su zagarantovani ljudska prava i osnovne slobode kao što su sloboda izražavanja, informisanja i razmjene informacija, kao i mogućnost pojedinaca/-ki da biraju kulturni izraz. Niko se ne može pozivati na odredbe ove Konvencije da bi kršio ili ograničavao ljudska prava i osnovne slobode, sadržane u Univerzalnoj deklaraciji o ljudskim pravima ili zagarantovane međunarodnim pravom."(*UNESCO*, 2005:3).

Forum Pedagogia
REFEREED

Drugog novembra 2001. godine *UNESCO* je na 31. sednici usvojio Univerzalnu deklaraciju o kulturnoj različitosti. Kultura se posmatra kao bitan faktor razvoja, kako ekonomskog, tako i intelektualnog, emotivnog, moralnog i duhovnog. Uz Deklaraciju,usvojen je i akcioni plan koji države potpisnice obavezuje na preduzimanje niza aktivnosti (Bašić, 2014).

Ne postoji jedinstven način razvoja određenog društva. Razvoj posmatran kao isključivo ekonomski i linearan, kakav je sadržan zapadnjačkom načinu razmišljanja, ne dozvoljava različitim kulturama da zadrže svoje kulturne vrednosti. Uzimajući to u obzir, strategija održivog razvoja ne može da bude kulturno neutralna – ona treba ne samo da bude kulturno osetljiva već treba i da iskoristi dobiti koje proističu iz kontakta i interakcija različitih kultura. Razvoj koji je kulturno osetljiv od presudnog je značaja za rešavanje međusobno povezanih ekonomskih, socijalnih i ekoloških problema sa kojima se suočava čitavo čovečanstvo celе planete (*UNESCO*, 2009a).

Budući da kultura oblikuje razvoj individua i grupa, dovodi se u pitanje koliko je tzv. kulturna neutralnost razvojnih projekata u stvari dobra strana. Sve više se naglašava kako projekti koji su namenjeni za razvoj određenih zajednica treba u obzir da uzimaju kulturu tih zajednica i da je iskoriste kao resurs za razvoj. Zbog svoje kulturne neosetljivosti i zbog nedostatka inkorporiranja kulture zajednice mnogi projekti nevladinih organizacija i drugih organizacija za razvoj slabo su relevantni za zajednicu u kojoj se primenjuju. Tako, na primer, zamena tradicionalnog uzgoja povrća sa monokulturnim uzgojem može negativno da utiče i na život ljudi u zajednici, i na biodiverzitet u toj zajednici. Nedovoljna kulturna svesnost među internacionalnim organizacijama i nacionalnim vladama može da ima tragične posledice među lokalnim grupama kojima je potrebna pomoć u situacijama kriza ili konfliktnim situacijama. Programi namenjeni razvoju onih zajednica koje su okarakterisane kao nerazvijene često zaboravljaju činjenicu da su te zajednice bile održive generacijama. Primena spoljašnjih recepata za razvoj mora biti veoma kritički promišljena. Održivi razvoj je moguće implementirati u različitim kulturnim i religijskim zajednicama, ali samo uz uslov da projekti održivog razvoja budu kulturno osetljivi i da u obzir uzimaju specifičnosti životnih stilova, načine proizvodnje i oblike upravljanja (*UNESCO*, 2009b).

Savet Evrope je 2008. godine usvojio Belu knjigu o interkulturnom dijalogu.Ona predstavlja odgovor 47 članica Saveta Evrope na različitosti koje postoje na Evropskom kontinentu. Budućnost Evrope zavisi od načina

Forum Pedagoga RETRACTED

na koji će se upravljati tim različitostima, a u Beloj knjizi se naglašava da je interkulturalnost društveni model ka kome treba težiti. Interkulturni dijalog je neophodan radi stvaranja društvene kohezije, inkluzije marginalizovanih grupa i prevazilaženja kulturnih konflikata (Bašić, 2014).

Kulturna različitost je spona između opipljivih i neopipljivih aspekata razvoja. Opipljivi aspekti razvoja društva obuhvataju ljudsko zdravlje, ekonomske kapacitete, robne tokove, fizičke garancije sigurnosti, produktivnost, dok se drugi aspekt odnosi na duh učestvovanja, entuzijazam i aspiracije. Iako se neopipljivi aspekti čine veoma očigledni, njihovo zanemarivanje često je dovodilo do neuspeha kada su se želele napredne siromašne ekonomije ili preneti određene tehnološke inovacije. Kulturna različitost predstavlja ključnu vezu među ovim dimenzijama i garantuje uspostavljanje višestrukih viđenja dobrog života i čvršće veze među materijalnim i moralnim vrednostima blagostanja (Kovač, 2008).

Obrazovanje za održivi razvoj i kulturno responzivno poučavanje

Budući da obrazovanje ima ključni značaj za održivost, Ujedinjene nacije period od 2005. do 2014. godine proglašavaju Dekadom obrazovanja za održivi razvoj. U sprovođenju aktivnosti koje su planirane u tom periodu najvažniju ulogu ima UNESCO, kome cilj delovanja i jeste obrazovanje, nauka i kultura. Obrazovanje za održivi razvoj predstavlja obrazovanje za svakodnevni život, obrazovanje koje je usmereno na sticanje znanja, ali i na formiranje vrednosti i stavova, odnosno obrazovanje za održivi razvoj je usmereno prvenstveno na formiranje kompetencija kroz delovanje, a za život u savremenom društvu po principima održivog razvoja. Cilj Dekade obrazovanja za održivi razvoj jeste osposobljavanje ljudi za prepoznavanje i procenjivanje složenih problema održivosti, i na lokalnom i na globalnom nivou, i aktivno učestvovanje u procesima razvoja i modelovanja sadašnjosti i budućnosti. Ovakvo obrazovanje je usmereno na poštovanje drugih (sadašnjih i budućih generacija), uvažavanje različitosti, pravilan odnos prema prirodnim resursima naše planete, razumevanje, smisao za pravednost, odgovornost, spremnost na dijalog, istraživački duh i odgovorno vrednovanje (Mićanović, 2011; Venkataraman, 2009).

Osnovna premisa obrazovanja za održivost jeste da, kao što postoji celina i međuzavisnost u životu u svim njegovim oblicima, tako mora postojati jedinstvo i celovitost u naporima kako bi se taj život razumeo i

Forum Pedagoga

obezbedio njegov kontinuitet. Ovo zahteva interdisciplinarni pristup, što ne znači da isključuje disciplinarni pristup i izučavanje u okviru pojedinih disciplina. Štaviše, disciplinarni pristup je često i nužnost kako bi se osigurala dubina proučavanja koja je potrebna za velika otkrića i promene. Naravno, treba istaći da obrazovanje nije ključ za sve probleme i da samostalno ne može da se izbori sa svim problemima sutrašnjice, ali ima ključno i presudno mesto. Pod obrazovanjem se ne podrazumeva samo redovno školovanje i formalno obrazovanje, nego se isto tako kao aktivni činioci obrazovanja za održivost prepoznaju neformalno i informalno obrazovanje (*UNESCO*, 1997). Obrazovanje za održivost podrazumeva novo shvatanje po kome jedno društvo nije samo ekološki, nego i socijalno, ekonomski i politički održivo. Škola i obrazovanje se prepoznaju kao dva ključna i najvažnija elementa obrazovanja za održivost, koji doprinose usvajanju znanja i vrednosti i formiranju veština koje su povezane sa održivim razvojem (Fien, 2001).

Kulturno responzivna pedagogija u poslednjoj deceniji dobija sve više značaja u svetu, a ponajviše iz razloga što se kritički odnosi prema postojećim obrazovnim praksama i nastoji da poboljša obrazovna postignuća učenika različitih nacionalnosti. Kulturno responzivna pedagogija više je od samog načina poučavanja, ona obuhvata profesionalne, političke, kulturne, nacionalne i ideološke pretpostavke koje determinišu način poučavanja. Osnovno polazište ove pedagogije je raznolikost i bogatstvo znanja, veština i kultura koje učenici donose u školu i nastojanje da se razviju kulturno relevantni načini poučavanja, multikulturalni sadržaji, različiti načini procene i filozofski pristup poučavanju koje uvažava učeničke akademske, socijalne, emocionalne, kulturne i psihološke osobenosti (Howard, 2012).

Tejlor i Sobel (Taylor & Sobel, 2011) određuju deset osnovnih pretpostavki kulturno responzivne pedagogije:

1. Kultura ima centralno mesto u učenju, jeziku, pismenosti i obrazovanju. Kultura je sveprisutna i prožima način na koji ljudi misle i reaguju na životne događaje, ona utiče na odluke učenika i nastavnika i njihove međusobne interakcije.
2. Deca koja dolaze u školu kod kuće su naučila kako da koriste jezik za sticanje znanja za koje njihova zajednica smatra da je potrebno za nekog njihovih godina. Učenici uče jezik, uče o jeziku i uče kroz jezik sve od momenta rođenja.
3. Učenje je društveno konstruisano i ono zavisi od predznanja učenika, životnih iskustava učenika i kulturnog znanja.

Forum Pedagoga

4. Jezik, pismenost i kultura su međusobno povezani i ukrštaju se sa procesom učenja.
5. Sva deca zaslužuju pravično i kvalitetno obrazovanje.
6. Svi učenici zaslužuju kurikulum koji je relevantan i poučavanje koje se prilagođava njihovim interesima, sposobnostima i potrebama. To podrazumeva usaglašavanje prakse sa pedagogijom koja je inkluzivna i pravična, a kako bi se pospešio akademski uspeh učenika.
7. Obrazovanje nije politički neutralno. Društvenopolitički i istorijski konteksti utiču na obrazovne politike, škole, nastavnike, učenike i kurikulum.
8. Poznavanje više jezika je poželjno i podrazumeva međusobno uvažavanje. Izražavanje na maternjem jeziku je osnovno ljudsko pravo.
9. Maternji jezik je vredan resurs i koristi se alat. To je naročito bitno ukoliko neko govori više jezika. Nastavnik treba da je u mogućnosti da iz maternjeg jezika i kulture učenika uspe da iznedri kvalitetnu instrukciju i interakciju u učionici.
10. Učenici danas moraju da budu pripremljeni za život u multikulturalnom društvu.

Jedna od prvih autorki koja je definisala kulturno responzivno poučavanje bila je Dženova Gej, koja je još tokom sedamdesetih godina prošlog veka pisala kako obrazovanje mora u sebe da inkorporira sadržaje o različitim etničkim i kulturnim grupama kroz različite nastavne predmete. Naglašavala je da formalno obrazovanje učenika koji se razlikuju rasno, etnički i kulturno mora da spoji obrazovanje u školi sa životom van škole. U svom članku iz 1972. godine napisala je da „obrazovanje mora da bude specijalno dizajnirano da ovekoveči i obogati kulturu ljudi i da ih opremi veštinama kako da postanu funkcionalni akteri u društvu, ukoliko to žele… nastavnici moraju prihvatiti postojanje kulturnog pluralizma u ovoj zemlji i da poštuju razlike bez okarakterisanja njih (različitih) kao inferiornih ili tolerisanjem razlika sa osećajem snishodljivosti u vazduhu"(Gay, 1972 prema Gay, 2013:50). Kontinuitet stavova o kulturno responzivnom poučavanju vidi se i u knjizi koju objavljuje 2010. godine pod nazivom *Kulturno responzivno poučavanje: teorija, istraživanja i praksa* gde piše da je:

> „kulturno responzivno poučavanje bihevioralni izraz znanja, uverenja i vrednosti koji prepoznaju značaj rasne i kulturne

Forum Pedagoga

> različitosti u učenju. Zasniva se na…viđenju kulturne različitosti kao kapitala; stvaranju zajednica za učenje koje vrednuju kulturno različite pojedince i njihovo nasleđe; upotrebi kulturnog znanja etnički različitih grupa, porodica i zajednica kako bi se usmeravao razvoj kurikuluma, razredna klima, obrazovne strategije i odnosi sa učenicima; menjali rasni i kulturni stereotipi, predrasude, rasizam i drugi oblici netolerancije, nepravde i potlačenosti; posredovala neravnoteža moći u učionici koja je zasnovana na rasi, kulturi, etnicitetu i klasi; prihvatanje je kulturno responzivno poučavanje ključno za obrazovnu efikasnost u svim oblastima učenja za učenike iz svih etničkih grupa"(Gay, 2010, prema: Gay, 2013: 50).

Kulturno responzivno poučavanje podrazumeva korišćenje kulturnog znanja, ranijih iskustava i različitih stilova učenja kako bi se sam proces učenja prilagodio njima (Gay, 2000). Ono podrazumeva očuvanje kulturnog integriteta učenika, uz postizanje akademskog uspeha (Ladson-Billings, 1995).

Kulturno responzivno poučavanje je:

1. ***Potvrđujuće*** – ono koje priznaje kulturu koja postoji kod kuće i onu koja decu očekuje u školi. Priznaje različita kulturna nasleđa, koristi različite načine poučavanja u skladu sa stilovima učenja i uključuje multikulturalne informacije, resurse i materijale u sve predmete koji se izučavaju u školi (Gay, 2000; Gay, 2010).
2. ***Sveobuhvatno*** – kulturno responzivni nastavnici razvijaju celo učenje znajući da nije akademsko postignuće jedino bitno, nego i kulturni identitet i nasleđe(Gay, 2000;Gay, 2010). Oni podstiču intelektualno, društveno, emocionalno i političko učenje korišćenjem kulturnih obrazaca kako bi razvili znanja, veštine i stavove (Ladson-Billings, 1994).
3. ***Multidimenzionalno***– obuhvata različite stvari, od kurikuluma, preko konteksta za učenje, razredne klime, tehnika poučavanja, sve do odnosa na relaciji nastavnik–učenik(Gay, 2000; Gay, 2010).
4. ***Osnažujuće*** – kulturno responzivni nastavnici omogućuju svojim učenicima da postanu bolji učenici i da uspešnije uče. Učenici treba da imaju uverenje da mogu da uspeju i da budu motivisani da istraju. Osnaživanje se odnosi na akademske kompetencije, samoefikasnost i inicijativu (Gay, 2000; Gay, 2010).

Forum Pedagoga

Šor (Shor, 1992: 15–16)osnažujuće obrazovanje definiše kao:

> „kritičko-demokratsku pedagogiju za sebe i društvene promene. To je program fokusiran na učenika za multikulturalnu demokratiju u školi i društvu. Ono prilazi ličnom rastu kao aktivnom, kooperativnom i društvenom procesu, zato što osoba i društvo čine jedni drugog… Ciljevi ove pedagogije su da se poveže lični razvoj sa javnim životom, da se razviju veštine, akademsko znanje, navika istraživanja i kritična radoznalost o društvu, moći, nejednakosti i promenama…Učenje se zasniva na dijalogu, zahteva nastavničko vođstvo i zajednički autoritet nastavnika i učenika. Pored toga…osnažujuća pedagogija ne uči učenike da gledaju samo svoju dobit, već ignoriše javne interese."

5. ***Transformativno*** – podrazumeva da nije dovoljno samo poštovanje nečije različitosti, nego i korišćenje tih različitosti kao resursa za učenje i poučavanje. Tako se jačaju postojeće snage i omogućava učenicima da postanu društveni kritičari koji mogu da donose vlastite odluke i implementiraju ih u lične, društvene, političke i ekonomske kontekste (Gay, 2000; Gay, 2010; Scherff & Spector, 2011).
6. ***Emancipatorsko*** – kulturno responzivno poučavanje je oslobađajuće i oni vode učenike ka shvatanju da ne postoji jedna jedinstvena perspektiva istine (Gay, 2000).

Gaj (2000) ističe da postoji pet elemenata kulturno responzivnog poučavanja: razvoj baze znanja o kulturnoj različitosti, dizajniranje kulturno relevantnih kurikuluma, demonstracija kulturne brige i kreiranje zajednice učenja, interkulturna komunikacija i kulturna kongruentnost prilikom poučavanja.

Razvoj baze znanja o kulturnoj različitosti označava da efektivni nastavnici treba da imaju visok stepen poznavanja nastavnog sadržaja koji predaju i da imaju razvijene pedagoške veštine. Koliko je bitno poznavanje nastavnog sadržaja, toliko je bitno i poznavanja učenika koji se poučavaju. Programi koji spremaju nastavnike za buduću profesiju obično su siromašni znanjima o kulturnoj različitosti (Gay, 2001). Nastavnici u Srbiji većinom su osposobljeni za individualizaciju nastavnog procesa prema sposobnostima učenika. Obrazovanje nastavnika, a ovo je posebno naglašeno kod onih koji

Forum pedagoga RETRACTED

se pripremaju za rad u starijim razredima osnovne škole i za rad u srednjim školama, uglavnom je orijentisano na sticanje specifičnih znanja vezanih za niz naučnih oblasti. Nastavni programi inicijalnog obrazovanja nastavnika nisu u dovoljnoj meri inkorporirali multikulturalnu perspektivu i retko se sreću kursevi iz ove oblasti (Macura-Milovanović, Gera, i Kovačević, 2010; Macura-Milovanović, Pantić i Closs, 2012).

Dizajniranje kulturno relevantnog kurikuluma – pored toga što moraju da poseduju znanje o kulturnim različitostima, nastavnici moraju da nauče kako da ta znanja upotrebe u učionici. Postoje tri vrste kurikuluma koji su prisutne u učionici, a svaki od njih nudi sopstvene mogućnosti kako bi se inkorporirala kulturna dimenzija u poučavanju učenika. Prva vrsta kurikuluma su *formalni kurikulum,* odnosno nastavni plan i program koji je propisan od strane Ministarstva nadležnog za obrazovanje. On se obično reprezentuje u udžbenicima i drugim materijalima za učenje. Kulturno responzivni nastavnici mogu da uvide prednosti i nedostatke u pogledu multikulturalnosti u postojećem kurikulumu i materijalima za učenje i da naprave nužne izmene kako bi se poboljšao kvalitet obrazovanja. Oni su svesni moći kurikuluma kao instrumenta učenja i poučavanja i koriste ga kao instrument za prenošenje važnih informacija i vrednosti o etničkim i kulturnim različitostima.

Druga vrsta kurikuluma naziva se *simbolički kurikulum* i on podrazumeva slike, simbole, lutke, proslave i druge artefakte koji se koriste kako bi učenici usvojili znanja, veštine i moralne vrednosti. Najčešći oblici ove vrste kurikuluma su slike junaka i junakinja, ukrasi na oglasnim tablama, pravila, propisi, etički principi i sl. Škola je svojevrsno mesto za reklamiranje, učenici uče iz onoga što je izloženo u školi. Kulturno responzivni nastavnici kritički promišljaju sve forme simboličkog kurikuluma i koriste ga tako da poštuje kulturnu različitost, kao npr. što će osigurati da izložene slike u učionici prikazuju osobe koje se razlikuju po godinama, polu, društvenoj klasi, etničkoj grupi ili prikazuju različita vremena i mesta.

Treća vrsta kurikuluma je od naročitog značaja za kulturno responzivno poučavanje, a naziva se *društveni kurikulum* i odnosi se na znanje, ideje i impresije o etničkim grupama koji su prikazani u masovnim medijima. Televizija, internet, časopisi i novine više suod sredstva informisanja ili zabave. Za mnoge učenike jedina informacija o kulturnoj različitosti dolazi od masovnih medija i taj uticaj je ponekad mnogo snažniji i upečatljiviji od onog koji se dobija u učionici, a zadatak nastavnika jeste da

Forum Pedagoga

uvidi u kom diskursu su predstavljene određene kulturne specifičnosti u masovnim medijima i popularnoj kulturi i da dekonstruiše sliku koju učenici dobijaju serviranu(Gay, 2001).

Demonstracija kulturne brige i kreiranje zajednice učenja je treća osnova kulturno responzivnog poučavanja. Podrazumeva kreiranje klime u učionici koja je pogodna za učenje svih učenika. Pedagoške akcije su jednako važne, ako ne i važnije od multikulturalno dizajniranog kurikuluma prilikom sprovođenja kulturno responzivnog poučavanja i učenja. Nastavnici treba da znaju kako da iskoriste kulturnu različitost učenika u učionici radi povećanja njihovog akademskog postignuća i proširivanja pogleda na svet. Briga o kulturno različitim učenicima je pedagoška neophodnost i moralni imperativ u savremenom društvu. Briga podrazumeva etičku, emocionalnu i akademsku povezanost učenika i nastavnika, očekivanje i postavljanje visokih zahteva pred kulturno različite učenike, veru u intelektualne potencijale učenika. Akcenat je na holističkom i integrativnom pristupu učenju, gde se akademsko učenje i veštine ne razdvajaju od društvenog, političkog, moralnog, kulturnog i ličnog. U skladu sa tim, simultano se poučava kulturno nasleđe i kulturni identitet sa matematikom, jezikom, socijalnim aktivizmom i kritičkim mišljenjem (Gay, 2001).

Kroskulturna komunikacija je nužna u kulturno responzivnom učenju i odnosi se na komunikaciju među kulturno različitim učenicima. Učenici koji dolaze iz kulturno različitih grupa međusobno se razlikuju po vrednostima koje poseduju, kulturnom nasleđu, ali i po jeziku, vokabularu, komunikacijskim veštinama, načinima komunikacije, različitim pogledima na svet (Gay, 2001).

Kulturna kongruentnost prilikom poučavanja odnosi se na činjenicu da poučavanje kulturno različitih učenika mora biti multikulturalno orijentisano. Tehnike poučavanja i nastavne metode moraju da odgovaraju različitim stilovima učenja, a školska kultura treba da se približi i uspostavi vezu i kontinuitet sa kulturama učenika. U ovu svrhu mogu se primenjivati saradničko učenje, vršnjačko mentorstvo, studije slučaja, autobiografske priče, slušanje muzike i drugo. Kulturna pozadina učenika je ključna za modelovanje obrazovnih strategija. Jedan od načina je i taj da se svi predmeti u školi, a naročito oni visokog statusa (matematika, jezik), prožmu sadržajima koji se tiču multikulturalnosti (Gay, 2001).

Forum pedagoga
RETRACTED

Zaključak

Svedoci smo da u naše škole dolaze učenici koji imaju različite kulturne pozadine. To potvrđuju rezultati popisa iz 2011. godine, prema kojem u Srbiji živi 21 etnička zajednica čija brojnost prelazi 2.000 pripadnika, a isto toliko ih je i u Vojvodini, u kojoj je prema Statutu AP Vojvodine u službenoj upotrebi srpski jezik i ćiriličko pismo, mađarski, slovački, hrvatski, rumunski i rusinski jezik i njihova pisma(Nacionalna pripadnost: podaci po opštinama i gradovima, 2012; Statut AP Vojvodine, 2014).

Pravo pripadnika nacionalnih manjina na obrazovanje na maternjem jeziku jedno je od najznačajnijih prava, jer doprinosi afirmaciji kulturnog identiteta. U Vojvodini, koja se smatra jednom od nacionalno najheterogenijih regija u Evropi, u poslednjih deset godina pripadnici mađarske, slovačke, rumunske i rusinske nacionalne manjine ostvaruju pravo na obrazovanje na maternjem jeziku (Vujić, 2009). Migracije koje se događaju iz različitih razloga utiču na to da društva postaju kulturno raznovrsna, pa je tako na primer 2011. godine u Sjedinjenim Američkim Državama čak 48% učenika u školama bilo iz porodica čija kultura nije većinska, dok je 2001. godine taj procenat bio 38%, što nas navodi na zaključak da se taj procenat tokom godina povećava. Istraživanja pokazuju da rasa učenika, etnicitet, kultura i neke druge varijable (siromaštvo, rasizam u institucijama, nedostatak prilika za profesionalno usavršavanje nastavnika) utiču na školsko postignuće (Aceves & Orosco, 2014).

Pedagogija kao nauka koja proučava obrazovanje ima za zadatak da propituje postojeće obrazovne politike i prakse, te da kreira relevantnije načine poučavanja i relevantnije sadržaje, prema individualnim karakteristikama učenika.

Literatura:

1. Aceves, T. C.&Orosco, M. J. (2014). *Culturally Responsive Teaching*.(Document No. IC-2). Retrieved from: University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/.
2. Andevski, M. (2006). *Ekologija i održivi razvoj: na putu ka društvu učenja*. Novi Sad: Cekombooks.
3. Bašić, G. (2014). *Vodič za kreiranje inkluzivnih kulturnih politika*. Novi Pazar:

Forum Pedagoga
RECENZIRANO

Dama D.
4. Bordat Chauvin, E. (2016). Cultural Policies and Change: Mexico and Argentina after the Neoliberal Turn (1983–2012). *Latin America Policy*, 7(1), 147–162.
5. Brundtland, G. H. (1987). Our Common Future –Callfor Action. *Environmental Conservation*, 14(4), 291–294.
6. Đorđević, J. (2009). *Postkultura*. Beograd: Clio.
7. Drexhage, J.&Murphy, D. (2010). *Sustainable Development : From Brundtland to Rio 2012*. New York: United Nations Headquarters.
8. Fien, J. (2001). Education for Sustainability: Reorientating Australian schools for sustainable future. *Tela: Environment, Economy and Society*, (8), 1–42.
9. Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, &Practice*. New York: Teachers College Press.
10. Gay, G. (2001). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. https://doi.org/10.1177/0022487102053002003
11. Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
12. Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70. https://doi.org/10.1111/curi.12002
13. Hájek, O., Novosák, J.&Bednář, P. (2011). Local Agenda 21 and Culture: Lessons from the Czech Republic. *Culture and Local Governance*, 3(1–2), 83–94.
14. Howard, T. C. (2012). Culturally Responsive Pedagogy. In J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education* (pp. 550–557). Thousand Oaks: Sage. https://doi.org/10.1080/07303084.1994.10069219
15. Jović, N. (2013). Kultura i globalizacija – protstavljena tumačenja. *Godišnjak Fakulteta Političkih Nauka*, 7(7), 7–17.
16. Ketkaew, T. (2003). *Cultural Diversity and Biodiversity for Sustainable Development*. Nairobi: 91–99. https://doi.org/10.1016/j.aquaculture.2010.03.012
17. Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful Teachers for African-American Children*. San Francisco: Jossey-Bass.
18. Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. https://doi.org/10.3102/00028312032003465
19. Macura-Milovanović, S., Gera, I. i Kovačević, M. (2010). *Mapping Policies And Practices For The Preparation Of Teachers For Inclusive Education In Contexts Of Socio-Cultural Diversity Serbia Country Report*. Torrino.
20. Macura-Milovanović, S., Pantić, N. iCloss, A. (2012). Theraionale for a wider concept of inclusive education for teacher education: A case study of Serbia. *Prospects*, 42(1), 19–39.
21. Milicanović, M. (2011). *Obrazovanje za održivi razvoj: Priručnik za osnovne i srednje škole*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
22. Nacionalna pripadnost: podaci po opštinama i gradovima. (2012). *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011. u Republici Srbiji*. Beograd: Republički zavod za statistiku.
23. Pascual, J.i Dragojević, S. (2011). *Vodič za učešće građana/-ki u razvoju lokalnih kulturnih politika u evropskim gradovima*. Kotor: Expedito.
24. Scherff, L.&Spector, K. (2011). *Culturally relevant pedagogy*. Lanham: Rowman&Littlefield Education.
25. Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*.Chicago: University of Chicago Press.

Forum pedagoga RETRACTED

26. Stanković, D.i Došenović, L. (2008). Zaštita i unapređenje životne sredine u skladu sa Strategijom održivog razvoja i Agendom 21. *Šumarstvo*, (1–2), 127–132.
27. Statut AP Vojvodine. (2014). „Službeni list APV", br. 20/2014).
28. Taylor, S. V.&Sobel, D. M. (2011). *Culturally Responsive Pedagogy : Teaching Like Our Students ' Lives Matter*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
29. UCLA. (2010). *Culture: Fourth Pillar of Sustainable Development*. Mexico.
30. UCLG. (2004). *Agenda 21 za kulturu*. Barselona: Academica.
31. UNESCO. (1982). Mexico City Declaration on Cultural Policies. *World Conference on Cultural Policies*, (August), 6.
32. UNESCO. (1997). *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*.
33. UNESCO. (2002). Universal declaration on cultural diversity. (1, 1, 1). Retrieved from http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Universal+Declaration+on+Cultural+Diversity#3
34. UNESCO. (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. https://doi.org/10.1177/039219211009026
35. UNESCO. (2009a). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural dialogue: Executive summary*. *UNESCO WorldReport*.
36. UNESCO. (2009b). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural dialogue*. *UNESCO WorldReport*.
37. Venkataraman, B. (2009). Education for Sustainable Development. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, *51*(2), 8–10.
38. Vujić, A. (2009). Pravo pripadnika nacionalnih manjina na obrazovanje u Vojvodini od 1974. do 2004. godine. *Pedagoška stvarnost*, 55(7–8), 700–712.

* * *

CULTURAL DVERSITY AS A PART OF A SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND CULTURAL RESPONSIVE TEACHING

Summary: *Cultural diversity is the necessity of the society we live in, so it is essential that a society develops education as an integral part of the society. It defines its relation towards the given cultural specificities in the era of globalisation. UNESCO defined in its publications preservation of cultural diversities as an integral and inseparable part of the sustainable development, particularly this is stressed in the Universal declaration about the cultural expressions from 2005. Education is seen as a key process during which different cultural differences, as well as natural and universal ones s are transferred. Raising awareness about the cultural differences and necessity of nourishing them, they appear as ideas of cultural responsive pedagogy. Cultural responsive pedagogy starts from the necessity of preserving cultural heritage and tradition with achieving the greatest academic achievements. It does not focus on the process of teaching, but on the wider social elements which lead to liberalization of teaching culturally different students.*

Key words: *cultural diversity, sustainable diversity, cultural responsive pedagogue, cultural responsive teaching.*

* * *

FORUM PEDAGOGA

КУЛЬТУРНОЕ РАЗНООБРАЗИЕ КАК ЧАСТЬ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И КУЛЬТУРНО ОТВЕТСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Резюме: *Культурное разнообразие в обществе, в котором мы живем - неизбежно; потому, в эпохе глобализации, самому обществу и его системе образования, как неотъемлемой части общества, необходимо определить свое отношение к данным культурным различиям. Сохранение культурного разнообразия как неотъемлемой части устойчивого развития, подчеркивается со стороны ЮНЕСКО, во Всеобщей декларации о культурном разнообразии от 2001 года и Конвенции от 2005 года о защите и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения.*

Образование рассматривается как ключевой процесс, в котором могут передаваться различные культурные ценности, как национальные так и универсальные. С ростом понимания культурных различий и необходимости заботиться о них, возникают идеи культурно-адаптивной педагогики.

Культурно-адаптивная педагогика начинается с необходимости сохранения культурного наследия и традиций при достижении адекватных академических достижений. Она не фокусируется только на учебных предметах, но на более широких социальных элементах, которые ведут к дисциплинированности образования культурно разнообразных учащихся.

Ключевые слова: *культурное разнообразие, устойчивое развитие, культурно-адаптивная педагогика, культурно-адаптивное обучение*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 16. 10. 2018.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 21. 1. 2019.

Forum Pedagoga

Jovana D. JOKOVIĆ
Fakultet za specijalnu edukaciju
i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIV, 1, 2019.
UDK: 37.018.1

SLOBODA I GRANICE U VASPITANJU

Rezime: *Ovaj rad ima za cilj da na osnovu analize relevantne literature razmotri pitanje postavljanja granica i pružanja slobode u vaspitanju deteta. Rad pruža pregled literature koja se bavi porodicom, stilovima i metodama porodičnog vaspitanja i objašnjava značenje i važnost odnosa između slobode i granica. Nastoji se ukazati na važnost postavljanja granica, s obzirom na to da je vaspitanje deteta u savremenom društvu veliki izazov. U svim segmentima života, nalazimo se između granica i slobode, a to je nešto što je u današnjem društvu posebno prisutno kada je u pitanju roditeljstvo. Ističu se bitne funkcije savremene porodice, koje se menjaju i razvijaju u zavisnosti od društvenih promena. Deo rada posvećen je stilovima porodičnog vaspitanja, gde se ukazuje na tri osnovna tipa odnosa roditelj–dete, oko kojih postoji saglasnost među autorima u ovoj oblasti, a koji su ujedno i vaspitni stilovi. Istovremeno, navode se problemi u vaspitanju dece, kao i mogućnosti i načini rešavanja vaspitnih problema, stvaranjem dobrih međuljudskih odnosa u porodici, dobre komunikacije i poverenja. Shodno tome, na osnovu analize literature, zaključuje se da je bavljenje ovom tematikom u današnjem društvu veoma važno, naročito pedagoško obrazovanje roditelja, kako bi bili kompetentni da odgovore na izazove savremenog roditeljstva.*

Ključne reči: *porodica, vaspitanje, stilovi vaspitanja, granice i sloboda u vaspitanju.*

Uvod

Naći se između granica i slobode nešto je što se u današnje vreme dešava na svim poljima, a posebno u roditeljstvu. Kada detetu postaviti granice, a kada mu dati slobodu jedno je od najčešće postavljanih pitanja. U današnjem društvu roditeljstvo ne može da se oslanja na stari sistem roditeljstva. Ovo

Forum pedagoga

vreme vise nego bilo koje do sada zahteva snažne, kompetentne roditelje koji će biti u stanju da deci daju slobodu, ali i da neguju uzajamno poštovanje i znaju da postave granice poštujući integritet deteta. Deci su potrebne zdrave granice, koje će mu jasno pokazati šta je dozvoljeno, a šta ne. Analizom dostupne i relevantne literature možemo uvideti da važna komponenta vaspitanja jesu pravila i granice unutar kojih se deca osećaju sigurnije.

Roditeljstvo je veoma važna uloga, za koju ih niko na priprema. Objašnjavajući šta znači biti kompetentan roditelj, pojedini autori (Jurčević Lozančić i Kurnet, 2015) ističu da kompetentan roditelj stalno nastoji da bude još bolji, preuzima inicijativu, konstruktivno rešava probleme u vaspitanju svog deteta razmišlja kao o izazovu koji može i zna da prihvati. Da bismo potpunije sagledalo ovo pitanje, na početku rada osvrnućemo se na porodicu kao najvažniju društvenu grupu i na njeno određenje. Ne postoji jedinstveno određenje porodice. Zapravo, u bogatoj savremenoj literaturi porodica se razmatra sa različitih stajališta i određuje na različite načine. Naravno, u skladu sa različitim promenama koje utiču i na promene u porodici, njenu organizaciju i funkcionisanje. Uloga roditelja oduvek je u životu deteta imala poseban značaj za njegov razvoj, vaspitanje, emocionalnu sigurnost, socijalne kompetencije i kasnija intelektualna postignuća (Jurčević-Lozančić i Kurnet, 2015). Kada se govori o vaspitanju, većina autora koja se bavi ovom problematikom slaže se da ne postoji univerzalan način vaspitanja koji će dovesti do poželjnog ponašanja deteta i poželjnih osobina ličnosti. Pregledom literature, možemo uočiti da vaspitanje u porodici podrazumeva specifične stilove vaspitanja, metode, principe i sredstva. Ne možemo razmatrati postavljanje granica, kao i odnos između granica i slobode u vaspitanju, a da ne razmotrimo funkcije savremene porodice, stilove porodičnog vaspitanja i metode vaspitanja.

Određenje porodice

U relativno bogatoj savremenoj literaturi možemo uočiti različite definicije porodice. Uzimajući u obzir činjenicu da je porodica složen društveni fenomen, oduvek je bio izazov dati sveobuhvatnu definiciju. U savremenoj literaturi porodica se razmatra na različite načine i sa različitih stajališta. Jednoznačno određenje porodice u današnje vreme nije moguće, s obzirom na različite promene koje uzrokuju i promene u njenom definisanju i određivanju.

Minić i Kompirović (2014: 27) navode da je „porodica svojevrsna društvena grupa, jer je biosocijalna zajednica koja nastaje prema biološkim zakonima reprodukcije, kao i prema društvenim pravilima i zakonitostima".

Forum pedagoga

Njena specifičnost, prema mišljenju pomenutih autorki ogleda se u posebnom mestu koje zauzima u okviru društvene strukture i značaju koji ima za razvoj čovekove ličnosti. Dalje, u literaturi nalazimo na različite definicije. „Porodica je deo društva, i to njen vitalni deo, i kao takva deli njegovu sudbinu" (Grandić, 2007: 107). S tim u vezi, autor naglašava da je porodica temeljna i promenljiva društvena grupa, ukazujući na brojne promene koje su uticale na promene u porodici: značajna tehnička dostignuća, koja su unapredila sve oblasti ljudskog života; povećanje ljudskih sloboda, demokratskih prava; emancipacija žena i njeno ravnopravno učešće u ekonomskom i društvenom životu; povećan životni standard društva; masovnih komunikacija, kao i druge. Ono što je značajno jeste da se smanjuje obim porodice, a time i menja kvalitet vaspitanja. Za razliku od patrijarhalne porodice, u savremenoj porodici dete je glavni lik i posvećuje mu se posebna pažnja i ljubav. Kao jednu od karakterističnih savremene porodice, isti autor ističe toplu porodičnu atmosferu, čvrstim emocionalnim vezama između roditelja i dece.

Pokušavajući da daju definiciju porodice, mnogi autori izdvajaju elemente koji čine suštinu porodice: brak, funkcije porodice, rađanje dece, vaspitanje dece, socijalizaciju i druge. U *Pedagoškom rečniku 2* (1967: 172) možemo naći najustaljeniju definiciju porodice, po kojoj je porodica „osnovni oblik društvene zajednice zasnivana na braku i krvnom srodstvu njenih članova". Neki autori smatraju da se problemi definisanja porodice vezuju za sociologe, pedagoge, psihologe, filozofe, biologe i druge (Minić i Kompirović, 2014). Pored toga, porodicu različito shvataju i njeni najuži članovi: deca, roditelji, bliži i dalji rođaci.

Iako u literaturi možemo naići na teorijske koncepte o odumiranju porodice, pojedini autori (Pašalić Kreso, 2004)sa sigurnošću tvrde da porodica neće nestati. Ona će se svakako menjati i transformisati. Samim tim, nije lako predvideti sve njene uspone i padove, ali je sasvim sigurno da će trajati. U prilog ovome, pomenuta autorka ističe optimističan stav da „društvene zajednice bivaju i nestaju, ali porodica traje – izmenjena u svojoj formi, ali ne i u suštini svoga postojanja i svoga funkcionisanja" (Pašalić Kreso, 2004: 30). Ovde je bitno ukazati na činjenicu da, bez obzira na formu, porodica može biti uspešna sredina ukoliko pruža sigurnost, prisnost i toplinu svim njenim članovima. Promene koje se dešavaju u savremenom društvu utiču na porodicu, na promenu uslova života, kvaliteta života, kao i funkciju porodice, ali to ne znači da porodica i dalje ne predstavlja primarno mesto gde nastaju i razvijaju se funkcije koje biološku jedinku transformišu u društveno biće (Vilić, 2010).

Forum pedagoga

Savremena porodica i njene funkcije

Porodica je, kao osnovni oblik društvene zajednice, prošla kroz različite promene koje se odražavaju i na međusobne odnose u porodici. Naročito kada su u pitanju njene funkcije. Analizom literature možemo zaključiti da je porodica oduvek imala značajne funkcije, koje su se istorijski menjale i koje se i dalje menjaju u odnosu na promene u društvu, ali i u odnosu na pojedince.

Ona je uvek postojala kao društvena tvorevina koja je u svim društvima smatrana poželjnom, najviše zbog toga što većina ljudi provede dobar deo svog života u okviru porodice (Minić i Kompirović, 2014). Njena vrednost, kako naglašavaju pomenute autorke, ogleda se i u značaju koji ima za razvoj ličnosti. Kada pogledamo literaturu, koja se bavi proučavanjem porodice, nema autora koji ne ističe značaj porodice u formiranju ličnosti pojedinca. U pojašnjavanju navedenog, pomenute autorke ističu da je porodica posrednik između društva i pojedinca, ima više funkcija i zadovoljava veći broj potreba od bilo koje druge grupe. Dete u porodici nalazi ljubav, sigurnost, mir i podršku. S tim u vezi, navode stav da je porodica zajednica koja najpotpunije i najefikasnije brine o svojim članovima.

Društvo, takođe, preuzima neke funkcije, ali nikad neće moći da u potpunosti preuzme ili zameni ulogu roditelja u vaspitanju dece (Minić i Kompirović, 2014). Promene u savremenoj porodici uglavnom nastaju kao rezultat društvenih promena, i zbog toga je porodica sve više predmet interesovanja brojnih stručnjaka. Kako živimo u društvu koje karakterišu brze i stalne promene, promene nastaju i u porodici u pogledu njene veličine, strukture, uloga i sadržaja. Analizom literature, možemo uočiti da se brojne promene koje nastaju u društvu mogu pozitivno ili negativno odraziti na dečji razvoj. Grandić (2007) ističe da na savremenu porodicu ostavljaju traga društveni odnosi. Roditelji svoje uloge vaspitača često zanemaruju zbog društvenih i radnih obaveza, nastojeći da im obezbede što bolje materijalne uslove.

Na utiču sve društvene promene negativno na razvoj odnosa u porodici. Problemi savremene porodice odnose se pre svega na siromaštvo, nasilje u porodici, porodičnu teskobu i pokušaj bekstva. Ekonomsko stanje porodice svakako uslovljava sve njene ostale funkcije kao što su: dostupnost obrazovanju, učešće u društvenom i kulturnom životu, osećaj sigurnosti, stambeni uslovi i drugo. (Minić i Kompirović, 2014)

Kako to neki autori (Grandić, 2007) naglašavaju,roditelji često svoje vaspitne uloge zanemare zbog društvenih i radnih obaveza, nastojeći da deci obezbede što bolje materijalne uslove. Pojedini autori (Grandić, 2007; Minić

Forum pedagoga

i Kompirović, 2014) navode glavne funkcije porodice koje se susreću u pedagoškoj literaturi:

1. *Emotivna funkcija* – koja dobija sve veći značaj u savremenom društvu, jer ukazuje na izmenjen odnos između članova porodice. Ova funkcija se odnosi na bezrezervnu ljubav roditelja, posvećenost i podršku koju treba pružiti deci. Dete je u porodičnoj atmosferi okruženo pažnjom kakvu nikad van porodice ne može da oseti. Naravno, ukazuje se na to da detetu nije potrebna bilo kakva porodica, već samo ona koja može da mu pruži uslove za normalan razvitak. Iskustva pokazuju da preterana ljubav i pažnja mogu da imaju negativne posledice u odrastanju dece.
2. *Reproduktivna funkcija* – jeste stalna funkcija porodice od njenog postanka do danas. Poslednjih decenija vode se ozbiljne rasprave o reproduktivnoj funkciji porodice. Pitanje nataliteta zavisi od mnogih faktora, kao što su materijalni i socioekonomski status porodice, društveno-ekonomska stabilnost zemlje, stambeno pitanje, zaposlenost žene i slično.
3. *Ekonomska funkcija* – zavisna je od razvijenosti društva u kome se nalazi. Savremena porodica je sve više isključivo potrošačka, konzumna jedinica. Sa razvojem društva, menja se i ekonomska funkcija porodice. Prihodi porodice imaju značajnu ulogu u njenoj stabilnosti. Posebno se ističe da nezaposlenost i slabe plate mogu da dovedu do razdora u porodici. Minić i Kompirović (2014) ukazuju na to da ova funkcija ima dve strane – egzistencijalnu i održavanje svakodnevnog porodičnog ritma.
4. *Funkcija pružanja zaštite* – to su u prvom redu: biološka, prirodna zaštita (zaštita od povređivanja i drugih opasnosti); socijalno-moralna zaštita (socijalizacija, podrška); pravna zaštita (zastupanje); ekonomska zaštita (izdržavanje dece, nasleđivanje); zdravstvena zaštita (ishrana, nega, lečenje). Porodica je i dalje pozvana da pre države pruži zaštitu svojim članovima.
5. *Vaspitna i obrazovna funkcija* –u savremenoj porodici podeljena je između porodice i države. Još uvek porodica ima veliki značaj u vaspitanju dece. Od roditelja deca ne primaju samo ljubav i nežnost, već i pogled na svet, način života i odnos prema društvu. Ovu funkciju najbolje ostvaruju porodice u kojima vladaju harmonični porodični odnosi, topla i prijatna atmosfera, nesmetana komunikacija, skladno vaspitno delovanje roditelja. S tim u vezi, ističe se da na oblikovanje ličnosti deteta najviše utiču porodični primeri.

Forum pedagoga

6. *Funkcija zabave i razonode* – čovek kao svesno biće teži da pronađe meru između radnog vremena i slobodnog vremena. Slobodno vreme porodica treba da koristi tako da doprinosi poboljšanju porodične atmosfere i razvoju dece. Savremeni uslovi života podrazumevaju ubrzan razvoj nauke, tehnike i ostalih oblasti čovekovog života i rada koji skraćuju radno vreme i povećavaju slobodno. Ovim se objektivno proširuju mogućnosti za provođenje zajedničkog slobodnog vremena roditelja, dece i ostalih članova porodice.

Ovde ćemo se zadržati na vaspitnoj funkciji, kao značajnoj za ovaj rad. Autori u ovoj oblasti ukazuju na to da je vaspitanje jedna od osnovnih kategorija u pedagogiji (Đorđević, 2014). Posebno, naglašava se da je vaspitanje složena i odgovorna delatnost i da se sve više javljaju vaspitni problemi u savremenoj porodici (Budimir-Ninković, 2008). Imajući u vidu ovo, pomenuta autorka ističe da je uspešno vaspitanje moguće u toploj atmosferi, gde pojedince povezuje neposredna komunikacija, uzajamna pomoć i međusobno razumevanje. U *Pedagoškoj enciklopediji 2* (1989: 222) nailazimo na definiciju, po kojoj „vaspitanje u porodici zahteva dobro poznavanje deteta, zatim strpljenje, usklađene postupke u pogledu odmeravanja i postavljanja zahteva prema deci, doslednost u vaspitnim postupcima i jasnost i dosledan stav prema obavezama". Uvek kada dete odrasta u podsticajnom i ohrabrujućem porodičnom okruženju, gde se uvažava njegova individualnost, prihvataju njegova osećanja, sigurno je da će ono napredovati (Jurčević-Lozančić i Kurnet, 2015). Kada se govori o vaspitanju, većina autora koja se bavi ovom problematikom slaže se da ne postoji univerzalan način vaspitanja koji će dovesti do poželjnog ponašanja deteta i poželjnih osobina ličnosti. Pregledom literature, možemo uočiti da vaspitanje u porodici podrazumeva specifične stilove vaspitanja, metode, principe i sredstva.

Stilovi vaspitanja u porodici

Postoji veliki broj definicija stila vaspitanja. Autori u ovoj oblasti uglavnom prave razliku između stila vaspitanja, kao opštijeg pojma, i stila vaspitanja u porodici. Takođe, postoje različite pedagoške definicije stila porodičnog vaspitanja. Tako na primer Ilić (2008: 9) navodi da „stil porodičnog vaspitanja ili stil vaspitanja u porodici bilo koje vrste ostvaruje roditelj, staratelj ili odgovorna odrasla osoba sa kojom dete uspostavlja dosledan emocionalni odnos, bez obzira na krvno srodstvo ili pol". Pojašnjavajući navedeno, isti autor smatra neprihvatljivim poimanje stila

Forum pedagoga

porodičnog vaspitanja kao stavova koje roditelji imaju u vaspitanju dece, kada i kako koriste kazne, koja će ponašanja podržavati, a koja zabraniti. Kod ovakvih definicija dolazi do ograničavanja stila porodičnog vaspitanja samo na stav roditelja, na neka sredstva vaspitanja i položaj deteta u porodici. Nastojeći da se prevaziđu ograničenja potencijalnih definicija, zaključuje se da je „stil porodičnog vaspitanja celokupnost karakterističnih ponašanja, sredstava, komunikacija, odnosa, emocija i ostalih međuzavisno povezanih komponenti vaspitnog procesa uslovljenog vaspitnom filozofijom, skupom osobina ličnosti i pedagoškom kulturom roditelja, staratelja, obnirom i individualnim karakteristikama deteta i bitnim obeležjima porodičnog društvenog konteksta" (Ilić, 2008:12). Slično stajalište zastupaju i drugi autori (Luketin, Sinko i Kokorić-Tomašević, 2015:N) ističući da je „roditeljski vaspitni stih zbir roditeljskih stavova prema detetu, emocionalna klima unutar koje se odvijaju različiti roditeljski postupci".

Analizom literature možemo uočiti da savremeni pokušaji definisanja različitih tipova roditeljskog odnosa prema deci razlikuju tri međusobno povezana pojma, a to su, prema shvatanju pojedinih autora (Luketin, Sinko i Kokorić-Tomašević, 2015), roditeljski ciljevi i vrednosti, roditeljski vaspitni cilj i roditeljska aktivnost. S tim u vezi ističe se roditeljski vaspitni stil kao najvažniji moderator svih vaspitnih uticaja. Naravno, ukoliko se odvijaju u toplom emocionalnom okruženju roditeljski postupci će imati drugačije posledice, nego da se odvijaju u okruženju koje je strogo i bez topline.

U pedagoškoj i drugoj stručnoj literaturi autori polaze od različitih kriterijuma prilikom klasifikacije stilova porodičnog vaspitanja. Autori u ovoj oblasti, uglavnom, se slažu oko tri osnovna tipa odnosa roditelj–dete, koji su ujedno i vaspitni stilovi (Budimir-Ninković, 2008; Ilić, 2008):

1. *Demokratski vaspitni stil* doprinosi samostalnosti deteta, shvatanju sebe i drugih i pružanju pomoći kada je potrebna. Dete je, u određenoj meri, samostalno, poštuje ravnopravnost, puno je inicijative i želje da sarađuje, upravlja svojim aktivnostima i aktivnostima drugih. Deca ovih roditelja su zadovoljna sobom, omiljena u društvu, cenjena i poštovana, preduzimljiva i prijateljski raspoložena. Porodično vaspitanje karakterišu ljubav, toplina, podrška, komunikacija i dogovor. Dominiraju partnerski odnosi, međusobno uvažavanje i ravnopravnost u porodičnim odlučivanjima. S dobom deteta povećava se broj ravnopravno dogovorenih pravila i granica ponašanja, a smanjuje frekvencija roditeljskih zahteva (Ilić, 2008). Neadekvatno ponašanje deteta sankcioniše se adekvatno, bez omalovažavanja

Forum pedagoga

njegove ličnosti, tako da se ono ni tada ne oseća odbačenim. Demokratski stil je optimalno vezujući, zasnovan na zadovoljavanju potreba deteta i odraslih, na njihovom partnerstvu, jedinstvu, saradnji i odgovornosti, otvorenom autoritetu, fleksibilnosti, bezuslovnoj i uslovnoj ljubavi, dominaciji podsticajnih metoda i sredstava, nenasilnoj komunikaciji i drugo. Kao varijante ovog stila vaspitanja, u literaturi se navode sledeće (Ilić, 2008):

- *Kongruentni stil porodičnog vaspitanja* – ističe se kao pedagoški najstimulativnija idealna forma demokratskog stila porodičnog vaspitanja i ima sledeća obeležja: odvija se u toploj i oslobađajućoj emocionalnoj porodičnoj atmosferi; postoji optimalna ravnoteža između socijalizacije i individualizacije; preovlađuje nenasilna komunikacija; roditelj se ponaša na pedagoški fleksibilan način i odlučan način; uvažavaju se potrebe deteta, ali ne zanemarujući potrebe roditelja; u interakcijama se ne teži pozicijama pobednik–gubitnik, već pobednik (samopobednik) – pobednik (samopobednik); na dobro se povećava učešće dece u donošenju pravila i odluka; detetu se postavljaju visoki, ali ostvarivi zahtevi; koriste se stimulativne metode i sredstva vaspitanja (pohvale, nagrade, priznanja, podsticanje, vežbanje, navikavanje), kao i sredstva sprečavanja (opomene, kritike, kazne), koje su usmerene na ponašanje a ne na ličnost deteta.
- *Uravnotežen stil porodičnog vaspitanja* –veoma je sličan kongruentnom stilu i u nekim aspektima se preklapa sa njim. Glavna obeležja ovog stila su: ravnoteža između podsticanja i sprečavanja, dopuštanja i granica, primerenih ustupaka i doslednih zahteva; odmerena pažnja i bezuslovna ljubav, čime se podstiče poželjno ponašanje i razvija samopoštovanje, samopouzdanje i osećanje prihvaćenosti; postavljanje malog broja jasnih i preciznih pravila i ograničenja, čije se sprovođenje kontroliše putem neugodne usmerene pažnje (opomene, kritike, kazne); fleksibilnost i poverenje.
- *Manipulativni stil porodičnog vaspitanja* – ova varijanta ima elemente demokratskog i autokratskog stila. S obzirom na to da u okviru njega preovladava ugodna pažnja i topla osećanja u poređenju sa neugodnom pažnjom i sprečavanjem, ipak ga autori svrstavaju u varijante demokratskog stila porodičnog vaspitanja. Njegova glavna obeležja su: prenaglašavanje uslovne u poređenju sa bezuslovnom pažnjom; u emotivnoj i toploj atmosferi detetu se pruža ugodna pažnja prilikom ispunjavanja visokih zahteva; ukor, opomena, kazna, kritika i druga sredstva sprečavanja svedena su na najmanju meru; usmeravanja i kontrola su manipulativnog karaktera, jer nedostaje bezuslovna ljubav i iskrena pažnja; dete primećuje da ga roditelj

Forum pedagoga

podmićuje kada se ponaša kako on hoće, ali nije voljeno upravo onakvo kakvo jeste, pa najčešće ima problem sa razvijanjem samopoštovanja, osećanja, stvarne prihvaćenosti i samopouzdanja, skriveni autoritet uspostavlja kontrolu ličnosti deteta na prikriven način, bez stvarnog poštovanja tolerancije i fleksibilnosti u prividnoj borbi za jednakost u lažnom partnerstvu.

2. *Autoritarni roditelji* imaju preterane zahteve prema deci, bez obzira na njihove mogućnosti, želje i potrebe. Od deteta se zahteva disciplina i poslušnost, a traži ispunjavanje očekivanja roditelja. Česte su fizičke kazne. Roditelji guše slobodu i ispoljavaju malo topline prema deci što doprinosi na stvaranje osećaja manje vrednosti, koji otežava komunikaciju i socijalizaciju deteta. Ovaj stil je tipičan za patrijarhalnu porodicu gde otac vodi glavnu reč. Glavne forme autoritarnog stila porodičnog vaspitanja su (Ilić, 2008):

- *Socijalno zavisnički stil porodičnog vaspitanja* – preterana uslovljena pažnja i ljubav, zapostavljena bezuslovna pažnja i ljubav, odnosno emocionalno hladan stil vaspitanja, roditelji su strogi i kruti, emotivno distancirani; zahtevi i očekivanja od deteta su previsoki; pretnje, kritike i kazne su usmerene na ličnost deteta, a ne na ponašanje; priznanja i pohvale su retke; dete ne razvija osećaj prihvaćenosti i voljenosti; ono neće u dovoljnoj meri razviti samopouzdanje, samopoštovanje i samostalnost.
- *Zlostavljajući stil porodičnog vaspitanja* – osnovna obeležja ovog stila vaspitanja su: minimalno pružanje emocionalne ljubavi; dominacija neprijatne uslovljene i bezuslovne pažnje i ljubavi usmerene na ličnost deteta, a ne na ponašanje; nejasno postavljeni zahtevi; psihičko i fizičko zlostavljanje deteta vređanjem, etiketiranjem, podsmevanjem, kritikom, fizičkim kaznama; zapostavljena su sredstva podsticanja; u uslovima ispoljavanja hotvornog autoriteta i izloženosti okrutnosti dete uči da bude agresivno i nasilno prema slabijima i životinjama; deci nedostaje bezuslovne i ugodne uslovne pažnje i ljubavi, pa se oseća zapostavljeno, nesigurno, nevoljeno, sa nedostatkom samopouzdanja i samopoštovanja.
- *Prezaštićujući stil porodičnog vaspitanja* –osnovna obeležja ovog stila su: često pružanje bezuslovne i ugodne uslovne pažnje, koju anksiozni i zabrinuti roditelji izjednačavaju sa strepnjom i brigom da će se detetu nešto desiti; preterana zaštita deteta da ne bi doživelo negativna iskustva, što onemogućava da doživi i pozitivna iskustva, da uči na osnovu pokušaja i pogrešaka, samostalnog uviđanja i

Forum pedagoga

rešavanja problema; odmenjivanje dece u onim aktivnostima koje bi mogla i trebalo da ostvare sama; zahtevi i očekivanja su preniski, pa deca postižu slabije rezultate; ambicije deteta su male, a nedostaje i poverenja roditelja u sposobnosti deteta; vrlo su retke opomene, kritike i kazne, a nešto su češće nežnosti, priznanja, pohvale i nagrade, što opet ne može da prevlada štetne uticaje preterane zaštićenosti dece i njihove izolovanosti od stresa, prepreka i problema.

3. *Permisivni, popustljivi – stihijski* stil je prisutan kod roditelja koji dozvoljavaju spontano, slobodno ponašanje deteta. Takav stil je najčešće uslovljen željom roditelja da svojoj deci obezbede ono što oni nisu imali u mladosti. Deca takvih roditelja su razmažena, osećaju se nesigurno, egoistična su i egocentrična, samim tim, nesposobna da sarađuju sa vršnjacima. Emotivne veze su slabe, a komunikacija površna. Postoji neuravnoteženost ugodne i neugodne pažnje, bezuslovne i uslovne ljubavi, neusklađenost zadovoljavanja potreba i interesovanja deteta i roditelja. Takođe, roditelji su nedosledni u postavljanju zahteva, granica i očekivanja. Podsticaji su preterani, što kod deteta stvara nerealnu sliku o sebi. Upozorenja, kritike i kazne su minimalne, a sloboda prenaglašena. Osnovne varijante ovog stila su (Ilić, 2008):

- *Razmažujući stil porodičnog vaspitanja* – dominantno obeležje ovog stila jeste uverenje roditelja da je njegova životna misija da potpunom ljubavlju, zanemarivanjem svojih potreba, ispunjavanjem želja deteta, usreći dete. Glavna obeležja ovog stila porodičnog vaspitanja su: preterana bezuslovna ljubav i pažnja, bez postavljanja granica; prenaglašena sloboda deteta i preterane pohvale i nagrade usmerene na ličnost deteta, što dovodi do neobjektivne slike deteta o sebi, nerealnog samopouzdanja i precenjivanja i egocentričnosti; emotivno toplo odnos odraslog i deteta, ali zbog dominacije bezuslovne nad uslovljenom pažnjom dete se preterano veže, sputava i nedovoljno socijalizuje.
- *Zanemarujući stil porodičnog vaspitanja*– glavna obeležja su: emocionalna hladnoća i nedostatak ljubavi, pažnje, brige; ne zadovoljavaju se potrebe deteta, pa se deca osećaju zapostavljeno; zahtevi su preniski; nedovoljno uslovljene pažnje u vidu upozorenja, a kada se primenjuju usmeravaju se na ličnost deteta; uskraćivanje ugodne uslovljene pažnje i vidu sredstava podsticanja; deficit uslovljene pažnje i ljubavi dovodi do nerazvijenog osećaja prihvaćenosti, voljenosti i sigurnosti, kao i niskog samopouzdanja i samopoštovanja; nedostatak autoriteta mogu usloviti inverziju

Forum pedagoga

detinjstva i roditeljstva kada dete postaje preodgovorno; posledice ovog stila su i zanemarivanje dužnosti, izbegavanje vršnjaka, preterana briga za roditelje, buntovništvo, agresivnost, sklonost povlačenju i slično.

Budimir-Ninković (2008) ukazuje na to da, imajući u vidu sva tri stila vaspitanja, poznato je da čisti tipovi ne postoje u stvarnosti, već je najčešće prisutna kombinacija stilova vaspitanja. Postoji široka lepeza determinanti porodičnog vaspitanja i u klasifikacijama stilova porodičnog vaspitanja i, prema mišljenju nekih autora (Ilić, 2008) ostaje dosta otvorenih pitanja. Neke tipologije stilova vaspitanja dobijaju se uglavnom na osnovu statističke analize odgovora roditelja, što dovodi u pitanje iskrenost i doslednost ispitanika, a naročito njihovog razumevanja suštine pitanja. U okviru porodične pedagogije, uglavnom se daje tipologija koju smo prethodno naveli, a kao kriterijumi za klasifikaciju uzimaju se sledeće dimenzije: 1) emotivno prihvatanje – emotivno odbijanje; 2) kontrola–autonomija. Prva dimenzija se odnosi na ljubav, količinu pozitivne, razumevanje, ohrabrivanje, nasuprot odbacivanju, prosuđivanju, neprijateljstvu. Dok se druga dimenzija odnosi na roditeljski nadzor i roditeljske zahteve, odnosno na to u kojoj meri roditelji očekuju zrelo i odgovorno ponašanje deteta i u kojoj meri nadziru dete. Mnogi autori ističu da je ovaj model vaspitnih stilova jedan od najkorisnijih modela za proučavanje odnosa između roditelja i dece (Raboteg-Šarić, Sakoman i Ručjša-Žganec, 2002).

Ono što je važno jeste da svi roditeljski vaspitni postupci mogu da imaju različite efekte na decu i unutar jedne porodice. Kao rezultati teorijskih promišljanja o ovoj temi jesu isticanje važnosti učenja emocionalnih i socijalnih veština ponašanja, što, prema rečima nekih autora (Luketin, Sunko i Kokorić-Tomašević, 2015), uključuje prepoznavanje i imenovanje ličnih osećanja i jačina osećanja i svakako prepoznavanje razlike između osećanja i delovanja. Veštine ponašanja, prema mišljenju pomenutih autora, uključuju dugotrajni proces učenja i vežbanja upravljanja osećanjima, odlaganja nagrade, sposobnosti upravljanja nagonima, kao i umanjivanja stresa. Ono što je ovde još važno naglasiti, kada su u pitanju vaspitni stilovi roditelja, jeste da je značajnije kako deca percipiraju vaspitne stilove od toga kakvi su oni objektivno ili kakvi su iz ugla roditelja (Stojanović, Nedimović i Sturza-Milić, 2016). Ne sme se zaboraviti da je porodica prva emocionalna i socijalna sredina. Stoga, ne iznenađuje činjenica da autori u ovoj oblasti ističu značaj porodičnog konteksta u formiranju ličnosti deteta, posebno vaspitnih stilova na razvoj dece. Ukazuje se na to da su za uspešno vaspitanje značajni međuljudski odnosi i komunikacija roditelja međusobno, kao i

Forum pedagoga

roditelja i dece, dok su za uspešno prevazilaženje prepreka značajni međuljudski odnosi i odgovarajući vaspitni stilovi (Budimir-Ninković, 2008).

Metode porodičnog vaspitanja

Analizom relevantne pedagoške literature, možemo zaključiti da su metode i sredstva vaspitanja u porodici specifične i da se kao takve razlikuju od metoda i sredstava vaspitanja u drugim sredinama. Ako pođemo od samog pojma *metod*, koji je sastavljen od dve reči: *meta* i *hodos*, najopštije značenje je *put ili način dolaska do istine ili praktičnog rešenja* (Suzić, 2005). Metoda u vaspitanju znači i promišljeni postupak koji omogućava efikasno razvijanje i formiranje ličnosti (Stojanović, Nedimović i Sturza-Milić, 2016). Metoda potencira određen način rada, planiranog delovanja. Prema rečima istih autora, vaspitne metode odnose se kako na način prenošenja i usvajanja znanja, tako i na razvoj intelektualnih i moralnih kvaliteta. One služe određenim saznajnim ciljevima, obrazovnim i formativnim. Kako ističu pojedini autori (Grandić, 2007), brojne su metode i putevi porodičnog vaspitanja, kao što su brojna i različita deca. Svakom detetu treba prići drugačije, ali postoji i nešto što je zajedničko. Kada se govori o vaspitanju, većina autora koja se bavi ovom problematikom slaže se da ne postoji univerzalni način vaspitanja. U literaturi najčešće susrećemo sledeće metode vaspitanja:

1. ubeđivanje,
2. vežbanje i navikavanje,
3. podsticanje,
4. sprečavanje.

Ubeđivanje

U literaturi nailazimo i na pojam *persuazija*, koji se određuje kao sposobnost ubeđivanja metoda uveravanja i ubeđivanja. Većina definicija određuje persuaziju kao sposobnost osobe da nekoga uveri u nešto (Suzić, 2005). Jedno od njenih bitnih svojstava svakako jeste da njome želimo promeniti postojeće stanje, osobu ili grupu. S tim u vezi, pomenuti autor ističe da je za dete od deset godina dobro ono što mama, tata ili neko drugi od značajnih odraslih vrednuje kao dobro ili loše, dok je za decu stariju od deset godina sve značajnije da li ih odrasli uvažavaju na bazi obostranosti i sudove izvode sve samostalnije. Dalje, ukazuje se da sredstva persuazije mogu biti raznovrsna, kognitivna, emocionalna, socijalna i radno-akciona i da svako od njih ima moralnu i estetsku dimenziju. Kada je u pitanju metoda ubeđivanja,

Forum pedagoga

drugi autori (Grandić, 2007) ukazuju na to da se ovom metodom služimo kada želimo da detetu objasnimo, pokažemo i dokažemo da nešto treba ili ne treba da čini. Naravno, ovde je, prema rečima pomenutog autora, bitno da je argumentacija što potpunija, da ima što više očiglednog i konkretnog, kao i sistematičnost i postupnost u toku razgovora. Konkretno, treba uvažavati i podsticati dete da se kritički odnosi prema iskustvu i ponašanju drugih, s obzirom na to da se nalazi u procesu razvoja i da je jednako štetno potpuno potčinjavanje roditeljskom autoritetu. Svakako da nove generacije donose određene promene i drugačiji sistem vrednosti, pa isti autor ukazuje na to da je potrebno saslušati i drugu stranu.

Vežbanje i navikavanje

Analizirajući pedagošku i drugu relevantnu literaturu, možemo videti da autori uglavnom definišu vežbanje i navikavanje kao vaspitni rad koji se zasniva na ponavljanju s ciljem da se stekne određena veština ili navika. S tim u vezi, Grandić (2007) ističe da je za proces vežbanja i sticanja navika posebno značajno rano detinjstvo. Ono na šta roditelji treba da obrate pažnju jeste kontrola i samokontrola i da diskretno kontrolišu ponašanje dece. Poznata je činjenica da što su navike stečene ranije i duže primenjivane, one su trajnije. Uvek je važno da u vaspitanju reči i dela budu u jedinstvu, da „dete zna kako se nešto radi, ali i da želi da uradi" (Grandić, 2007:269). Slična stajališta zastupa i Vujić (2005) ukazujući na to da vežbanje i navikavanje daju efekte kad se poštuju određene pretpostavke i uslovi, jer vežbanje lako može da se pretvori u dril ako ne vodimo računa o pedagoškim zahtevima koji se orijentišu na optimalan razvoj deteta.

Podsticanje

Kao vaspitna metoda, podsticanje se pokazuje veoma uspešnom u vaspitanju. Ova vaspitna metoda se u literaturi različito definiše. Međutim, ono što je važno jeste da je njegov značaj u pozitivnom uticaju na volju i svest. Zasniva se na veoma snažnom motivu za ličnom afirmacijom, koja je prisutna kod svakog deteta (Grandić, 2007). Pohvala je svakako znak odobravanja detetovog ponašanja. Na ovaj način deca stiču samopouzdanje, samopoštovanje i sigurnost i podstiču se na nove korake. Ukoliko su odmerene i date na vreme, pohvale mogu biti veoma podsticajne. Pomenuti autor ističe obećanje kao važno sredstvo podsticanja koje veoma snažno deluje na ranom uzrastu. Ono što je povezano sa obećanjem jesu nagrade. Naravno, nije dobro svaki trud deteta nagrađivati, već ga vaspitavati da mu najveća nagrada za uložen trud bude rezultat koji postiže, radost uspeha,

Forum pedagoga

osvojen cilj, ponos. U pojašnjavanju i razmatranju ove metode, autor ukazuje i na takmičenje kao sredstvo podsticanja, ali ovde treba biti veoma oprezan i usmeravati dete da se takmiči sa samim sobom, posebno ako ima više dece u porodici.

Sprečavanje

U literaturi, kada je u pitanju hijerarhija vaspitnih metoda, možemo videti da je sprečavanje na poslednjem mestu. Odnosno, ova metoda postoji od kada postoji i vaspitanje, ali se koristi onda kada ne postoji druga mogućnost i kada ne funkcioniše nijedna od drugih metoda koje smo prethodno naveli. Može se definisati kao sistem mera kojima se sankcionišu nepoželjni vidovi ponašanja (Suzić, 2005). Kao sredstva sprečavanja mogu se koristiti: nadzor, primedbe, upozorenja, kritika, zabrana i kazna (Grandić, 2007). Pritom, Suzić (2005), takođe, kaznu navodi na poslednjem mestu. Kada je u pitanju metoda sprečavanja, uvek se polazi od blažih oblika sprečavanja ka poslednjem. Nadzorom se deca mogu odvratiti od negativnih uticaja, tako što se na primer mogu pratiti i pojačano kontrolisati u pojedinim aktivnostima. U vezi sa ovim ukazuje se da je nadzor povećana briga i pažnja roditelja kada dete ispolji prve simptome negativnog odnosa prema učenju ili delinkvenciji (Grandić, 2007). Dalje, primedbe ili upozorenja treba da ukažu detetu da nešto u njegovom ponašanju nije dobro. Naravno, one moraju biti odmerene, precizne i dobronamerne. Kritika može biti snažno sredstvo sprečavanja ako je jasna i zasnivana na činjenicama i argumentima. Kada je u pitanju zabrana, pomenuti autor ističe da je sredstvo kojim se detetu nešto na kraće ili duže vreme oduzima. One treba da su što ređe, a kada ih primenjujemo da budu obrazložene i argumentovane. Kao što smo već naglasili, kazna je poslednje, ali i najsnažnije sredstvo sprečavanja i zbog toga mora biti odmerena i primerena postupku deteta. Takođe, ne sme biti usmerena na ličnost deteta, nego na njegov postupak i ponašanje. Drugi autori (Luketa, Sunko i Kokorić-Tomašević, 2015), razmatrajući kaznu kao vaspitno sredstvo ukazuju na to da roditelji često kažnjavaju po automatizmu, nesvesno, jer su i sami bili kažnjavani. Takođe, smatraju da je kazna deteta borba protiv osećaja nemoći, jer kažnjavajući imamo osećaj da nešto činimo da bi se stvari popravile. Nasuprot tome, ističu da sankcija, u ravnopravnom odnosu sa greškom ili prekršajem, ima za cilj izbeći sram i dopustiti detetu da podnese u sebi određen osećaj krivice.

Forum pedagoga

Postavljanje granica

Ono sa čime se autori u ovoj oblasti slažu jeste da su pravila i granice važna komponenta vaspitanja. Veoma važan zadatak roditelja u vaspitanju dece jeste postaviti granice i pridržavati ih se. Ovo istovremeno možemo nazvati i izazovom u vaspitanju.

Ona moraju biti postavljena jasno, jer je i deci, kao i odraslima, potrebna struktura, odnosno okvir za delovanje. Porodica je prva sredina u kojoj dete stiče i uči oblike društveno prihvatljivog ponašanja, uočavanja i poštovanja granica, kako društvenih, tako i pojedinačnih (Luketin, Sunko i Kokorić Tomašević, 2015). Granice ne treba da budu postavljene previše strute, sa mnogo zabrana koje nisu logične. S druge strane, ne smeju biti postavljene ni previše široko, kao da ih nema. S tim u vezi, pomenuti autori ukazuju na to da je potrebno voditi računa o tome da granice, smernice i putokazi koje dajemo i postavljamo deci omoguće deci snalaženje i onda kada roditelj nije uz njega. U tome je važnost roditeljske uloge da decu osnaže kako bi mogli samostalno da donose odluke, biraju posledice svojih ponašanja i preuzimaju odgovornost. Veoma je značajno poverenje koje se gradi održavanjem obećanja i iskrenošću. Reči nemaju toliko značenje koliko imaju dela, jer deca uvek uče oponašajući ono što vide.

Deca moraju da znaju do kojih granica mogu ići. Odnosno, granica kao linija između prihvatljivog i neprihvatljivog ponašanja treba da služi da dete nauči dokle sme da ide. Postavljanjem granica dete neće biti zbunjeno šta sme, šta ne sme. Samim tim, deca granicama dobijaju sigurnost. Kako to Gordon (1996) naglašava, ukoliko roditelji neuspostave granice, deca će se osećati kao da se roditelji ne brinu za njih i da ih ne vole. Kada su granice dobro postavljene, one omogućavaju detetu da doživi pozitivne i negativne posledice istih u porodičnoj sredini ispunjenoj razumevanjem i ljubavlju. Pomenuti autor u svojoj knjizi *Škola roditeljske odgovornosti* spominje i *Ti-poruke* i *Ja-poruke*. U objašnjavanju ovih poruka, autor ističe da su *Ja-poruke* delotvornije pri uticanju na detetovo ponašanje koje roditelju nije prihvatljivo, a istovremeno su i zdravije za odnos između roditelja i deteta. Takođe, drugi autori (Luketin, Sunko i Kokorić-Tomašević, 2015) ukazuju na važnost *Ja-poruka. Ti-poruke* sadrže reč *Ti* i, ako su izrečene u negativnom kontekstu, uglavnom su shvaćene kao napad na ličnost i samim tim stvaraju otpor. Deca se često zbog ovakvih poruka mogu osećati bezvrednim, biti skloni suprotstavljanju i svađi. Nasuprot njima jesu *Ja-poruke*, koje su, prema rečima pomenutih autora, specifične jer su usmerene na sebe i pritom jasno govore o ponašanju i osećanjima, bez vrednovanja ličnosti osobe. Ove poruke su konstruktivne, konkretne i pomažu da deca uvide način na koji

Forum pedagoga

njihovo ponašanje utiče na roditelje. Mnogim roditeljima je lakše sakriti svoja osećanja iza *Ti-poruke*, međutim, veoma je važno da roditelji ostvaruju odnos sa decom kroz *Ja-poruke.* Ono što unapređuje odnos roditelja i dece jeste otvorenost.

Dečja sloboda i samostalnost

Mnogi roditelji svojoj deci otklanjaju i najmanju teškoću sa puta u želji da ih sačuvaju od životnih teškoća (Majer-Hauzer, 2008). S tim u vezi autorka naglašava da, iako roditelji vole svoju decu iz dubine duše, to ih neće sprečiti da naprave greške u njihovom vaspitanju. U tom kontekstu i drugi autori (Sears i Sears, 2009; prema: Jurčević-Lozančić i Kunert, 2015) ukazuju na to da porodično vaspitanje u najvećoj meri utiče na sreću, sigurnost i stabilnost deteta, njegovo slaganje sa vršnjacima, koliko će imati samopouzdanja u sebe i kako će reagovati u mnogim situacijama. Drugim rečima, pomenuti autori ukazuju na to da je u vaspitanju potrebno detetu osigurati dovoljno slobodnog prostora, odnosno omogućiti mu da dostigne samostalnost i autonomiju. U literaturi u kojoj se autori bave porodicom i razvojem samostalnosti kod dece, ukazuje se na to da samostalnost ima veliku ulogu u formiranju emocionalno zrele ličnosti, što bi trebalo da bude cilj svake porodice (Grandić, 2007). Samostalnost dece ogleda se u mnoštvu aspekata, kao što su: lična nezavisnost, snalaženje u okolini, u odnosu na vršnjake, zatim emocionalna i intelektualna nezavisnost, kao i nezavisnost u stvaralačkom izražavanju. Stoga pomenuti autor smatra da postizanje samostalnosti u svim aspektima vodi ka stvaranju emocionalno zrele ličnosti. Samostalnost se posmatra i određuje kao pozitivna karakterna osobina. Pritom, niko se ne rađa već samostalan. Da li će ličnost postati samostalna, umnogome zavisi u kakvoj je porodici rođena, kakav primer daju roditelji, kakva je sredina koja okružuje dete i naravno kakva je aktivnost samog deteta. Ono što se upozoravaju autori u ovoj oblasti jeste da roditelji moraju imati u vidu psihički život deteta, njegove mogućnosti i težnje. Drugim rečima, veoma je važno da roditelji razvijaju kod deteta prirodnu težnju za samostalnošću. Ono što može uticati negativno na razvoj dečje samostalnosti jeste preterana briga roditelja za dete. Često roditelji preuzimaju dečje obaveze na sebe.

Naravno, u literaturi nailazimo na saglasnost među autorima da se pod samostalnošću ne podrazumeva da dete može da radi sve što zamisli. Roditelji su ti koji postavljaju granice, a detetu se omogućava sloboda unutar tih granica i mogućnost izbora. Da bi se deca pravilno razvijala, potrebne su im granice, ne da ih sputavaju, već da ih usmeravaju. Jasno postavljene

Forum pedagoga

granice omogućavaju detetu da doživi i pozitivne i negativne posledice istih, u sigurnom okruženju. Deci su potrebne granice, ali isto tako i sloboda, jer ih kroz granice, sa određenom dozom slobode učimo poštovanju.

Svoje viđenje roditeljstva jasno daju i Jurčević-Lozančić i Kunert (2015) smatrajući da je roditeljstvo veoma kompleksna životna uloga, za koju ih međutim, niko ne priprema. U pojašnjavanju navedenog, autori navode promenjene postupke roditelja prema deci, usled velikih promena u porodici danas i ubrzanog načina života. Izazovi sa kojima se suočavaju savremeni roditelji su mnogobrojni. Ono što autori naglašavaju jeste potreba da se roditeljstvo shvati kao lični otvoreni put sazrevanja i rasta, što implicira potrebu za stalnim učenjem i unapređivanjem vlastitog delovanja.

Zaključak:

Pred savremene roditelje danas se postavljaju mnogi zahtevi, a izazovi sa kojima se oni suočavaju su mnogobrojni. Cilj ovog rada bio je da se razmotri pitanje slobode i granica u vaspitanju dece. Dete u porodici treba da pronalazi ljubav, sigurnost, toplinu i podršku. To je nešto što ne može da zameni i nadoknadi niko drugi. Važno je pritom postaviti jasne granice do kojih deca mogu ići. U tom okviru, analizom literature možemo zaključiti da su deci potrebne granice da bi se pravilno razvijala, ne da ih sputavaju, već da ih usmeravaju. Ono što je važno i na šta ukazuju autori u ovoj oblasti jeste da granice treba da budu jasno postavljene. Jasno postavljene granice omogućavaju detetu da doživi i pozitivne i negativne posledice istih, u sigurnom okruženju. Pored granica deci je isto tako potrebna i sloboda, jer ih kroz granice, sa određenom dozom slobode učimo poštovanju.

Ono što je svakako važno i što smo istakli jeste da uvek kada dete odrasta u podsticajnom i ohrabrujućem porodičnom okruženju, gde se uvažava njegova individualnost, prihvataju njegova osećanja, sigurno je da će ono napredovati (Jurčević-Lozančić i Kurnet, 2015). Pregledom literature, možemo uočiti da vaspitanje u porodici podrazumeva specifične stilove vaspitanja, metode, principe i sredstva. Ako se to ima u vidu, značajno je istaći da, kada se govori o vaspitanju, većina autora koja se bavi ovom problematikom slaže se da ne postoji univerzalan način vaspitanja, koji će dovesti do poželjnog ponašanja deteta i poželjnih osobina ličnosti. U savremenoj literaturi vaspitni stil roditelja ističe se kao najvažniji moderator svih vaspitnih uticaja. Pritom, autori polaze od različitih kriterijuma prilikom klasifikacije stilova vaspitanja. Autori u ovoj oblasti uglavnom se slažu oko tri osnovna tipa odnosa roditelj–dete, koji su ujedno i vaspitni stilovi (Budimir-Ninković, 2008; Ilić, 2008): demokratski, autoritarni i permisivni ili popustljivi. U

Forum pedagoga

okviru porodične pedagogije, uglavnom se daje pomenuta tipologija, a kao kriterijumi za klasifikaciju uzimaju se sledeće dimenzije: 1) emotivno prihvatanje – emotivno odbijanje; 2) kontrola–autonomija. Mnogi autori ističu da je ovaj model vaspitnih stilova jedan od najkorisnijih modela za proučavanje odnosa između roditelja i dece (Raboteg-Šarić, Sakoman i Brajša-Žganec, 2002).

Ovaj rad predstavlja samo mali pokušaj da se ukaže na to da su granice važna komponenta vaspitanja. Postavljanjem granica dete neće biti ograničeno šta sme, šta ne sme. S tim u vezi, već smo istakli da deca granicama dobijaju sigurnost. Analizom literature možemo ukazati na važnost dobro postavljenih granica. Kada su granice dobro postavljene, one omogućavaju detetu da doživi pozitivne i negativne posledice istih u porodičnoj sredini ispunjenoj razumevanjem i ljubavlju. Ono što je važno jeste da roditelji shvate roditeljstvo kao vlastito sazrevanje i rast, što znači neprestano učiti i unapređivati vaspitno delovanje.

Literatura:

1. Budimir-Ninković, G. (2008). Vaspitni problemi u savremenoj porodici. *Norma*, 13 (1–2), 37–46.
2. Đorđević, J. (2014). Savremeno vaspitanje – epistemološka, semantička i sadržajna razmatranja. *Pedagoška stvarnost*, 60 (3), 415–426.
3. Gordon, T. (1996). *Škola roditeljske djelotvornosti*. Zagreb: Poduzetništvo Jakić.
4. Grandić, R. (2007). *Prilozi porodičnoj pedagogiji*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
5. Ilić, M. (2008). Stilovi porodičnog vaspitanja. *Norma*, 13 (3), 9–28.
6. Jurčević-Lozančić, A., Kurnet, A. (2015). Obrazovanje roditelja i roditeljska pedagoška kompetencija, teorijski i praktički izazovi. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 10 (22), 39–48. Preuzeto: 5. oktobra 2018, sa https://hrcak.srce.hr/154224.
7. Lončetin, I., Sunko, E., Korić-Tomašević, J. (2015). *Roditeljstvo je dvosmeran proces: priručnik za bolji odnos sa detetom.* Split: Liga za prevenciju ovisnosti.
8. Majer-Hauzer, H. (2008). *Samostalna deca su srećnija.* Beograd: Laguna.
9. Nonić, V. L. & Kompirović, T. (2014). Funkcije i problemi savremene porodice u vaspitanju dece ranog uzrasta. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, (8), 27–40.
10. Pašalić Kreso, A. (2004), *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: JEŽ.
11. *Pedagoški rečnik 2,* (1967). ured. Teodosić, R., Beograd: ZZIUSRS.
12. Raboteg-Šarić, Z., Sakoman, S., Brajša-Žganec, A. (2002). Stilovi roditeljskog odgoja, slobodno vreme i rizično ponašanje mladih. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja,* 11 (2–3), 239–263. Preuzeto: 5. oktobra 2018, sa https://hrcak.srce.hr/19687.

Forum pedagoga

13. Stojanović, A., Nedimović, T. i Sturza-Milić, N. (2016). Razlike u metodama podučavanja dece poželjnim oblicima ponašanja od strane vaspitača i roditelja. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 29 (3), 84–99.
14. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
15. Vilić, D. (2011). Porodica u kontekstu savremenih društvenih promjena. *Sociološki diskurs 2*, 21–43.

* * *

FREEDOM AND BORDERS IN UPBRINGING

Summary: *The aim of this paper is discussing the issues of putting borders and giving freedom in upbringing children based on the analysis of the relevant reference. The paper gives the review of reference dealing with family, styles and methods of family upbringing and explains the significance and meaning about the relation between freedom and borders. We tend to point out at the significance of putting borders, considering the fact that bringing up children in contemporary world is a great challenge. In all segments of life, we can find ourselves between borders and freedom, and this particularly exists in today's world when parenthood is in question. Significant functions of contemporary family are stressed, and they change and develop depending on the social changes. A part of this paper is devoted to styles o family upbringing where three basic relations are shown: parent – child and authors in this field agree upon these relations and they are pedagogical styles at the same time. At the same time, we are stating problems in bringing up children as well as possibilities and ways of solving pedagogical problems, creating good relations within the family, good communication and trust. In accordance with this, based on the literature analysis, it can be concluded that dealing with this topics is very important issue in today's society, particularly pedagogical education of parents, so that they can be competent for the challenges of contemporary parenthood.*

Key words: *family, upbringing, styles of upbringing, borders and freedom in upbringing.*

* * *

СВОБОДА И ЕЕ ГРАНИЦЫ В ВОСПИТАНИИ

Резюме: *На основании анализа соответствующей литературы, целью данной работы является обсуждение вопроса об установлении границ в предоставлении свободы в воспитании детей. В настоящей работе представлен обзор литературы, посвященной семье, стилям и методам семейного воспитания, а также объясняется значение и важность отношений между свободой и ее границами. Мы стремимся указать на важность установления границ, так как, в современном обществе, воспитание ребенка представляет собой большой вызов. Когда речь идет о родителях и воспитании детей, мы все находимся между границами и свободой во всех сферах жизни и это особенно актуально в современном обществе. Внимание обращается на важные меняющиеся функции современной семьи, которые развиваются в зависимости от социальных изменений. Часть статьи посвящена стилям семейного воспитания, которые также являются воспитательными стилями, где представлены три основных типа отношений, (о которых авторы по этой области согласны), между родителями и детьми. В то же время, речь идет о проблемах в воспитании детей, о возможностях и способах решения проблем воспитания,*

Forum pedagoga

создании хороших межличностных отношений в семье, общении и доверии. Следовательно, на основе анализа литературы, делается вывод о том, что решение этой темы в современном обществе очень важно, особенно педагогическое образование родителей, для того, чтобы быть способными ответить на вызовы современного воспитания детей.

***Ключевые слова**: семья, воспитание, способы /стили/ воспитания, границы, свобода в воспитании.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 28. 3. 2019.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 2. 4. 2019.

Forum pedagoga

Olivera S. ŽIVANOVIĆ
OŠ „Borivoje Ž. Milojević”,
Krupanj

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIV, 1, 2019.
UDK:
159.928.23-057.874:51
371.3::51-028.41

METODE RADA SA DAROVITIM UČENICIMA U POČETNOJ NASTAVI MATEMATIKE[1]

Rezime: *Ovaj rad je zasnovan na teorijskoj analizi istraživanja različitih strategija koje doprinose razvoju potencijala darovitih učenika. Cilj je rasvetljavanje relevantnih metoda koje je potrebno primenjivati u radu sa darovitim učenicima u početnoj nastavi matematike. Prvo, definišemo epistemološko značenje termina. Drugo, razmatramo najadekvatnije metode i postupke koje doprinose razvoju postignuća darovitih učenika. Najzad, prikazujemo i analiziramo relevantna istraživanja u vezi sa metodama koje koristimo pri radu sa darovitim učenicima u početnoj nastavi matematike. Na osnovu sagledanih teorija i dosadašnjih istraživanja izveli smo sledeće zaključke. Najpogodnije metode koje doprinose ostvarivanju visokih postignuća darovitih učenika u početnoj nastavi matematike jesu različiti načini obogaćivanja i modifikovanja redovne nastave, realizacija dodatne nastave i matematičkih sekcija, učešće na takmičenjima, obezbeđivanje povoljne socijalne klime i akceleracija.*

Ključne reči: *metode rada, daroviti učenici, početna nastava matematike.*

Uvod

Vreme u kome živimo zahteva brojne promene, i u društvu i u obrazovanju. Da bismo obrazovanje podigli na jedan viši nivo, neophodno je prevazići mnoge probleme sa kojima se susrećemo u procesu nastave. Naša

[1] Rad je prezentovan na Međunarodno naučno-stručnoj konferenciji, pod nazivom „Darovitost, obrazovanje i razvoj”, koju je organizovala Mensa Srbije u Beogradu, 30.7 – 2.8.2018.

Forum pedagoga

pažnja u ovom radu biće usmerena na početnu nastavu matematike i metode koje se koriste pri radu sa darovitim učenicima.

Prilagođavanje nastave prosečnom učeniku dovodi do niza nedostataka, a mi ćemo izdvojiti jedan, za potrebe našeg rada važan nedostatak, a to je neuvažavanje darovitih učenika, odnosno sputavanje razvoja njihovih potencijala i postignuća u nastavi matematike. Kada govorimo o darovitosti, možemo reći da se najstarija shvatanja u vezi sa ovom pojavom vezuju za inteligenciju. Dakle, snalaženje pri rešavanju različitih tipova zadataka problema možemo posmatrati kao sposobnost koja se meri brojem tačno rešenih zadataka, a zavisi od koeficijenta inteligencije (Lazarević, 2001).

Darovitost najpre treba prepoznati, jer ponekad se ova sposobnost manifestuje u čudnom obliku, pa se daroviti učenik može pokazati kao neprimeren, nemaran, drzak, hiperaktivan i sl. Ove pojave ponekad prikrivaju fenomen darovitosti, te takvo dete ostaje zanemareno, a njegove sposobnosti će stagnirati (Grandić i Letić, 2007). Kako bismo dublje razvetlili pojam darovitosti u početnoj nastavi matematike, prvo ćemo predstaviti epistemološko značenje termina, a potom prikazati adekvatne metode i postupke rada sa darovitim učenicima.

Pojam i odlike darovitosti

Određenje pojma darovitosti bilo je u diskursu mnogih istraživača, a do danas se još uvek nije prihvatila neka opšta definicija. Darovitost se vrlo često posmatra kao neobično, nesvakidašnje ponašanje koje doprinosi ostvarivanju značajnijih i kvalitetnijih rezultata nego što postižu ostali pojedinci sa sličnim karakteristikama (Čudina-Obradović, 1990).

Renzuli (Renzulli, 2005) jasno ističe da postoje dve vrste darovitosti – prva, školska darovitost, koja podrazumeva lako ovladavanje određenim nastavnim sadržajima i druga, kreativno-produktivna darovitost, pod kojom podrazumeva natprosečnu sposobnost, kreativnost i motivaciju za rad. Natprosečna sposobnost posmatra se kao inteligencija koja pokazuje visoka postignuća u određenim oblastima. Kreativnost predstavlja sposobnost otkrivanja novih i originalnih ideja, te dovodi do razvoja kritičkog mišljenja učenika koje determinišu originalnost, fluentnost, elaboracija i fleksibilnost. Motivacija se ogleda kroz posvećenost učenika zadacima i vrlo je važna i u početnoj nastavi matematike i u ostalim područjima obrazovanja. Viner (Winner, 2005) govori o darovitosti kao o visokoj intelektualnoj sposobnosti, te se slaže sa Renzulijevim određenjem i njegove tri komponente (natprosečna sposobnost, kreativnost, motivacija) navodi kao značajne za identifikaciju darovitih učenika.

Forum pedagoga

Vizek-Vidović i sar. (2003) takođe darovitost posmatraju kao sposobnost pojedinca koji ima sledeće osobine: natprosečnu sposobnost, visok stepen kreativnosti, visoku zainteresovanost za zadatak (motivaciju), te na kraju primenjuje sve navedene osobina u određenoj aktivnosti. Kao što vidimo, objašnjavanje pojma darovitosti od strane mnogih autora uglavnom se svodi na prikazanu trokomponentnu strukturu od koje je satkana. Ganje (Gagné, 2005) darovitost posmatra kao „posedovanje i ispoljavanje prirodnih sposobnosti u najmanje jednom specifičnom domenu, do nivoa koji pojedinca svrstava u 10% najboljih u okviru njegove uzrasne grupe" (str. 99). Pošto se darovitost tretira kao sposobnost koja pojedinca podstiče da postiže natprosečne rezultate u određenim oblastima, predstavićemo klasifikaciju nadarenih učenika prema sposobnostima, koja se grana na šest podgrupa. Za potrebe našeg rada veliki značaj imaju prve četiri oblasti, tako da ćemo za svaku oblast navesti odlike koje ih karakterišu.

1. Opšte intelektualne sposobnosti – visok stepen inteligencije, radoznalost, elokventnost, sposobnost logičkog zaključivanja, interpretacija novih ideja, dobro pamćenje, ...;
2. Stvaralačke (produktivne) sposobnosti – divergentno mišljenje, maštovitost, fleksibilnost, originalnost, fluentnost, elaboracija, smisao za humor, različiti oblici zaključivanja, ...;
3. Školske sposobnosti – izražena zainteresovanost za nastavne sadržaje, širok fond informacija o njima, dobro pamćenje, usvajanje različitih tehnika učenja, ...;
4. Sposobnost vođenja – brza adaptacija na nove situacije, ostvarivanje dobre socijalizacije, uspešna komunikacija i saradnja sa sredinom u kojoj se učenik nalazi, zahtevanje visokih očekivanja i od sebe i od drugih, realnost postavljenih ciljeva, izražen smisao za organizaciju, težnja za dominacijom, ...;
5. Umetničke sposobnosti;
6. Psihomotorne sposobnosti (Gallagher, prema: Koren, 1989: 16).

Za početnu nastavu matematike opšte intelektualne, produktivne, školske sposobnosti i sposobnost vođenja imaju veliki značaj, jer mogu omogućiti brzo prepoznavanje darovitosti kod učenika.

Matematička darovitost

Marinković i Đokić (2016) smatraju da u početnoj nastavi matematike ne možemo baš u potpunosti koristiti termin *daroviti učenici*, jer je previše rano, pa je adekvatniji naziv *potencijalno daroviti učenici*. Matematička darovitost

Forum pedagoga

podrazumeva visoku sposobnost izvođenja aritmetičkih operacija, brz razvoj matematičkog mišljenja i razumevanje matematičkih ideja. Matematički daroviti učenici čine svega oko 2–3% ukupnog broja učenika. U školskim uslovima velika pažnja se posvećuje razvoju veštine računanja, dok se manje posvećuje razvoju matematičkog mišljenja. U takvim uslovima mogu se izmešati matematički darovita deca i deca koja su razvila sposobnost brzog računanja (Dejić i Egerić, 2005). Matematički daroviti učenici pokazuju izuzetno interesovanje za nju, iskazuju visoke sposobnosti matematičkog mišljenja, brzo rešavanje problema, uz formiranje adekvatnih strategija usvajanje i interpretaciju novih ideja. Pogrešan je stav mnogih nastavnika koji u potencijalno darovite učenike svrstavaju samo one koji imaju visoke sposobnosti računanja, ne uzimajući u obzir ostale oblike nadarenosti (Marinković i Đokić, 2016). Dejić i Egerić (2005) govore o tome šta sve karakteriše matematički darovitog učenika, a to je: moć apstrahovanja, operisanje apstrakcijama, logičko rasuđivanje, sažetost, pronalazačko mišljenje, matematička intuicija, brzina uočavanja novih odnosa, pronalaženje različitih i originalnih rešenja problema i dr." (str.389).

Metode i postupci u radu sa darovitim učenicima u početnoj nastavi matematike

Kako bismo ispunili zahteve koje pred nas stavlja savremeno obrazovanje, potrebno je najpre identifikovati darovite učenike, a potom im posvetiti pažnju i odabrati adekvatne metode i postupke rada kako bi se njihovi potencijali dalje razvijali. Dodatna podrška darovitim učenicima od strane nastavnika onemogućiće sputavanje daljeg razvoja njihovih sposobnosti. Daroviti učenici u nastavi matematike vrlo često predstavljaju određeni vid problema nastavnicima, jer nastavnik svoju nastavu i postupak rada prilagođava prosečnom učeniku, te na taj način daroviti učenici ostaju u senci.

Arsić i Vučinić (2013) jasno ističu po kojim osobinama je lako prepoznati darovito dete. Dakle, da bi nastavnik konstruisao adekvatnu strategiju za napredovanje darovitih učenika, najpre mora da prepozna sledeće:

- visok stepen opšte inteligencije;
- izrazito razvijene govorne sposobnosti;
- sposobnost rasuđivanja na višem nivou;
- opštu informisanost na visokom nivou;
- laku adaptaciju na okolinu i visok stepen socijalizacije;

Forum pedagoga

- pozitivan stav prema školi i društvu;
- naklonost prema stvaralaštvu i kulturi;
- emocionalnu stabilnost i zrelost;
- postizanje dobrih rezultata u prirodnim i društvenim delatnostima;
- smisao za duhovitost;
- istinoljubivosti, pouzdanosti, odgovornost i otpornosti na iskušenja.

Vrlo je važno naglasiti da se darovita deca međusobno razlikuju što i značilo da je kod svakog deteta darovitost iskazana na poseban i drugačiji način. S tim u vezi, ne može se konstruisati opšta šema po kojoj možemo prepoznati svako darovito dete. Sposobnosti o kojima govore Arsić i Vučina samo su neke od mnogih koje odlikuju darovitog učenika.

Nadić (2000) smatra da je najbolji period za identifikaciju darovitih učenika osnovna škola. Takođe, upućuje i na to da treba voditi računa o individualnim karakteristikama svakog učenika jer svako od njih upućuje na različit oblik nadarenosti. Različiti nastavni sistemi mogu sugestuelni i mogu donekle pomoći u prevazilaženju navedenog problema. Kada je u pitanju početna nastava matematike, najadekvatniji nastavni sistemi su problemska, diferencirana i individualizovana nastava. Problemska nastava, koja zahteva od učenika da samostalno otkriva, interpretira, rasuđuje i zaključuje, može biti od velikog značaja pri identifikovanju nekog od segmenata nadarenosti. Isti slučaj je i sa ostalim vidovima nastavnih sistema. Nastavnici moraju da se upoznaju sa individualnim karakteristikama učenika kako bi sačinili obogaćen program koji će pružiti podršku potencijalno darovitim učenicima u vidu mentorske nastave, homogenog grupisanja, diferencirane nastave i sl. (Frydenberg & O'Mullane, 2000).

Različiti oblici edukativnih matematičkih igara takođe mogu pomoći i u identifikaciji nadarenosti i u njenom potkrepljenju i podsticanju. Matematičke igre su važne, jer učesnici tokom igre postavljaju pitanja koja imaju matematičku osnovu: „Kako se igra?", „Koji je najbolji način za dolaženje do pobede?",„Što ako...?", „Kolika je šansa da pobedim?". Matematička pozadina im je: interpretacija, optimizacija, analiza, varijacije i verovatnoća (Borković, 2017). Osim što izazivaju zadovoljstvo i sreću, matematičke igre učenika navode da zaključi, generalizuje, da se suočava sa apstraktnim pojavama, da razvija logičko-matematičku i vizualno-spacijalnu inteligenciju i kombinatoriku (Cvetković-Lay, 1998).

Održavanje i izvođenje dodatne nastave matematike i matematičke sekcije za učenike takođe je od velikog značaja za podsticanje i razvoj nadarenosti. U okvirima dodatne nastave i matematičkih sekcija mogu se organizovati različiti projekti u kojima će učenici timski i samostalno iznositi

Forum pedagoga

svoje ideje i zaključke. Razmena ideja i iskustava učenika sa istim afinitetima svakako da može samo doprineti većem napretku, još boljoj socijalizaciji i naravno sticanju novih znanja. U svojoj knjizi *Matematički gen*, Devlin (2008) govori o tome da svi učenici imaju predispozicije da se bave matematikom, ali da toga nisu svesni. On bavljenje matematikom poistovećuje sa trčanjem maratona, koje ne zahteva nikakvu posebnu nadarenost, a brzina dolaska do cilja zavisi od jake volje, želje i motivacije. Da bi motivacija bila uspešna i prava, sadržaje iz matematike moramo povezivati sa sadržajima iz drugih nastavnih predmeta i tako uspostavljati korelaciju matematike sa ostalim nastavnim predmetima.

Pavleković (2009) smatra da se najbolja podrška darovitim učenicima ogleda u vidu organizovanja dodatne nastave, vannastavnih matematičkih aktivnosti, matematičkih sekcija, pa i akceleracije. Pošto je bilo reči o ovim oblicima nastavnih aktivnosti, sada ćemo našu pažnju posvetiti akceleraciji. Dakle, akceleracija je vid nastave u kome se učenici izlažu standardima naprednog nivoa, te samim tim neka znanja usvoje i ispolje dosta ranije od ostalih učenika. Treba naglasiti da je akceleracija pogodna samo za nadarene učenike, tj. one koji brže uče, pokazuju izuzetnu motivaciju za rad, prezentuju strategije rešavanja zadataka na nov i drugačije načine od drugih učenika. Akceleraciju možemo sprovesti kao grupnu i kao individualnu.

Renzuli (Renzulli, 2003) u prvi plan ističe razvijanje strategije za što bolju motivaciju učenika. Najpre je nadareni učenik sam zainteresovan za rešavanje određenih zadataka, a potom je nastavnik taj koji treba da nadogradi već postojeću motivaciju kako bi ona opstala i imala dugotrajni efekat. Mnogobrojni unutrašnji i spoljašnji faktori utiču na ispoljavanje potencijalne darovitosti. Darovitog učenika odlikuje visok stepen unutrašnje motivacije, gde on pokazati svoju radoznalost, posvećenost, odgovornost i originalnost u radu, dok, s druge strane, povoljna socijalna klima daje dodatnu podršku tom radu. Podrška okoline u kojoj se dete nalazi vrlo je važan podsticajni faktor za razvoj darovitosti. Najveću ulogu u tom smislu imaju nastavnici, roditelji, školski pedagozi i psiholozi i vršnjaci.

Vinner (Winner, 2005) smatra da svako darovito dete, da bi uspelo i u najvećem stepenu razvilo svoje sposobnosti, mora imati podršku nastavnika i roditelja. Milić (2011) govori o tri krucijalna faktora kada je u pitanju kreiranje strategije za rad sa darovitim učenicima. Dakle, reč je o: segregaciji tj. izdvajanju darovitih učenika, potom akceleraciji tj. ubrzavanju i obogaćivanju nastavnog programa. Za sada je obogaćivanje nastavnog programa najprihvatljiviji model kada je u pitanju organizacija rada sa darovitim učenicima.

Forum pedagoga

Maksić (2007) predlaže dva oblika obogaćivanja nastavnog programa. Prvi se odnosi na boravak učenika u heterogenoj grupi sa ostalim učenicima, kao i dodatno angažovanje u toku redovne nastave i vannastavnih aktivnosti. Sa tog stanovišta, učeniku se nude raznovrsne mogućnosti učešća u dodatnom radu, matematičkim sekcijama, takmičenjima i sl. Drugi oblik odnosi se na obogaćivanje nastavnog programa širim i kompleksnijim nastavnim sadržajima u smislu diferencijacije i individualizacije nastave. Oba oblika su vrlo pogodna za osnovnoškolski nivo i garantuju siguran podsticaj darovitim učenicima. Dakle, za darovite učenike najbolje je da imaju veće mogućnosti za učenje, razvoj i delovanje (Nedeljković, 2010).

Relevantna istraživanja u vezi sa metodama rada sa darovitim učenicima

Da bismo dublje razmotrili i rasvetlili problem koji se tiče metoda i postupaka u radu sa darovitim učenicima, neophodno je da spomenemo relevantna istraživanja koja će nam pomoći da izvučemo nove zaključke. U svom istraživanju koje se odnosilo na identifikaciju potencijalno darovitih učenika u početnoj nastavi matematike Ilić Rajković i Špijunović (2013) su zaključili da je saradnja učitelja sa pedagoško-psihološkom službom i roditelja na jako niskom nivou, što veoma negativno utiče na podršku u razvoju darovitosti učenika.

Milinković (2014) je ispitivao stav učitelja prema diferenciranoj nastavi u pogledu razvoja darovitosti. Rezultati istraživanja pokazali su da učitelji imaju pozitivan stav prema diferenciranoj nastavi i da ovaj vid nastave utiče na povećanje aktivnosti darovitih učenika. Međutim, vrlo često su nastavnici i učitelji okrenuti tradicionalnim efektima nastave, tako da diferenciranu nastavu slabo sprovode.

Marinković i Đokić (2016) izvršile su istraživanje u kojem je jedan od zadataka bio da se utvrde stavovi učitelja prema radu sa darovitim učenicima u vezi sa primenom različitih oblika rada i nastavnih sistema u redovnoj nastavi matematike. Rezultati su pokazali da učitelji uglavnom koriste individualni oblik rada u kombinaciji sa nekim drugim oblikom rada, uglavnom rad u paru, dok grupni oblik rada uglavnom izostaje. Zaključak koji je izveden odnosi se na neophodnost pohađanja stručnih programa, radi obuke u radu sa darovitim učenicima, jer, ako se na vreme ne prepoznaju nadareni učenici, ta sposobnost biće zauvek sputana i zaboravljena.

Popović, Lazović i Milosavljević (2016) sproveli su deskriptivno-eksplorativno istraživanje koje se odnosi na razumevanje posvećenosti razvoju darovitosti. U istraživanju je učestvovalo 46 osnovnih škola i 30.992

Forum pedagoga

učenika. Rezultati istraživanja su pokazali da IOP-3 postoji samo za 16 učenika, i to iz ukupno četiri škole, dok su se ostale 42 osnovne škole izjasnile da nemaju takvih učenika, što je zaista zabrinjavajuće sa aspekta savremenog obrazovanja. Zaključak koji je proizišao na osnovu ovog istraživanja govori o visokom stepenu neposvećenosti razvoju darovitosti, što predstavlja veliki problem.

Muratović i Musić (2017) su anketirale učitelje osam osnovnih škola u Tuzli u vezi sa dominantnim oblicima podrške potencijalno darovitim učenicima. Na osnovu sprovedenih istraživanja, rezultati su pokazali da su dodatna nastava i vannastavne aktivnosti najzastupljeniji oblici podsticanja potencijala darovitosti učenika.

Avramović i Vujačić (2009) bavili su se ispitivanjem stavova nastavnika prema darovitim učenicima. Prema rezultatima koje su dobili na osnovu odgovora 85 nastavnika osnovnih i srednjih škola, zaključili su da nastavnici favorizuju dodatnu nastavu, individualni rad i diferencirane zadatke.

Uključivanje u projekte, obogaćivanje nastavnog programa i učešće u raznim vannastavnim aktivnostima takođe su se pokazali kao visokofrekventne strategije u radu sa darovitim učenicima, dok je homogeno grupisanje najmanje zastupljeno. Istraživanja koja smo predstavili upućuju na prisustvo nedovoljnog i neadekvatnog odnosa u interakciji nastavnik – daroviti učenik.

Glavni nedostatak se ogleda u nedovoljnoj stručnoj spremnosti nastavnika za rad sa darovitima, što inicira ne prepoznavanje darovitosti na vreme i zapostavljanje takvih učenika, što dalje ometa pravilan razvoj, korišćenje i nadogradnju postojećih potencijala.

Zaključak

Da bismo pružili najadekvatniji vid podrške darovitim učenicima i unapredili postojeće sposobnosti, neophodno je formirati adekvatnu strategiju koja će se primenjivati i na redovnim časovima matematike, i na vannastavnim aktivnostima.

Đuđerski (2003) ukazuje na neophodnost kreiranja posebnih programa koji će darovitim učenicima pomoći da u potpunosti ostvare svoje potencijale. Obogaćivanje nastavnog programa na redovnim časovima matematike predstavlja širok spektar mogućnosti koje mogu podržati darovitog učenika. Organizacija i uključivanje učenika u dodatnu nastavu, matematičke sekcije i takmičenja od velikog su značaja za negovanje darovitosti. Organizovanje rada u manjim grupama omogućuje učeniku da iznese sopstvene ideje, potom da predstavi originalne načine dolaska do

Forum pedagoga

rešenja zadatka, da obrazloži svoje i sasluša zaključke drugih, da sarađuje u grupi, te da neguje kooperativan rad i razvija druželjubivost (Popović i sar., 2016).

Implementacija individualizacije, diferencijacije i problemska nastava relevantni su vidovi posebnih nastavnih sistema koji će zaokupiti pažnju darovitog učenika. Međutim, svaka obrazovna podrška ima smisla samo ako je deo društvene podrške koja deluje na razvoj darovitosti pojedinca pre, u toku i nakon školovanja (Grandić i Letić, 2008).

Faktori koji utiču na uspeh odnosno neuspeh darovitih učenika jesu porodica, školsko okruženje i društvo. Naročito je važan visok nivo interakcije između roditelja i pedagoga, učitelja i učenika. Dodatno stručno usavršavanje nastavnika u vezi sa temom darovitosti ukazuje na neophodnost da se otrgnemo iz okvira tradicionalne nastave i usmerimo ka zahtevima koje nam nameće savremeno obrazovanje. Na osnovu svih iznetih činjenica možemo konstatovati da je tema našeg rada opravdano iskazala potrebu da se dublje istraži i sagleda, te da otvori neka nova pitanja budućim istraživačima.

Literatura:

1. Arsić, Z. M., Vučinić, D. S. (2015). Individualizovana nastava u funkciji podsticanja razvoja darovitosti i kreativnosti učenika. U: Jovanović, B. (ur.). *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 45-2(25–39). Priština: Filozofski fakultet.
2. Avramović, Z., Vujačić, M. (2009). Odnos nastavnika prema darovitim učenicima. *Pedagoška stvarnost*. 55 (9–10), 878–889.
3. Borković, T. (2007). Izazov rada sa darovitim učenicima u dodatnoj nastavi matematike. *Poučak*, 8 (70), 58–65.
4. Cvetković Kay, Z., Sekulić Majurec, A. (1998). *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alinea.
5. Devlin, K. (2008), *Matematički gen*, Zagreb: Algoritam.
6. Dejić, M., Egerić, M. (2005). *Metodika nastave matematike.* Jagodina: Učiteljski fakultet.
7. Dundović, S. (2003). Odlučujuća uloga nastavnika u identifikaciji darovite dece. *Zbornik radova.* 9 (265– 267). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
8. Hollenberg, E. & O'Mullane, A. (2000). Nurturing talent in the Australian context: A reflective approach. *Roeper Review*. 22 (2), 78–85.
9. Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 98–120. New York: Cambridge University Press.
10. Grandić, R., Letić, M. (2007), *Darovitost – dar ili kazna*, U: *Praktični aspekti savremenih shvatanja darovitosti (Zbornik 13).* Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
11. Grandić, R., Letić, M. (2008). Pedagoška strategija podsticanja darovitosti. *Pedagoška stvarnost*. 54 (9–10), 865–881.

Forum pedagoga

12. Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
13. Lazarević, N. (2001/02). *Darovitost*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
14. Maksić, S. (2007). *Darovito dete u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
15. Maričić, S., Špijunović, K. (2013). Identifikacija učenika potencijalno darovitih za matematiku u mlađim razredima osnovne škole. U: Nikolić, R. (ur.). *Nastava i učenje* (221–236). Međunarodni naučni skup *Nastava i učenje – kvalitet vaspitno--obrazovnog procesa*, 8. novembar 2013. Užice: Učiteljski fakultet.
16. Marinković, K., Đokić, O. (2016). Strategije rada učitelja sa potencijalno darovitim učenicima za matematiku – iskustva SAD, Rusije, Japana, Kine, Rumunije i Srbije. *Inovacije u nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet, XXIX (2), 38–54.
17. Milić, S. (2011). Identifikovanje darovitih učenika u osnovnoj školi – pregled metoda. *Nova škola: časopis za teoriju i praksu.* VII, 109–123.
18. Milinković, N. (2014). Didaktičke vrednosti diferencijalne nastave u radu sa učenicima potencijalno darovitim za matematiku. U: Nikolić, R. (ur.). *Nastava i učenje* (569–580). Međunarodni naučni skup *Nastava i učenje – savremeni pristupi i perspektive*, 7. novembar 2014. Užice: Učiteljski fakultet.
19. Nadić, S. (2000). Društvene i naučne pretpostavke rada sa darovitima. *Učitelj*, br.69, Beograd: Savez učitelja Republike Srbije.
20. Nedeljković, N. (2010). *Društvo u promenama i obrazovanje*. Beograd: Eduka.
21. Pavleković, M. (2009). *Matematika i nadareni učenici*, Zagreb: Element.
22. Popović, D. R., Lazović, M. M.& Milosavljević, Ž. B. (2016). Podrška razvijanju darovitosti u školskoj praksi. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 29 (3), 73–83.
23. Renzulli, J. S. (2003). The three-ring conception of giftedness: Its implications for understanding nature of innovation. In: Shavinina, L. V. (Ed.). *The international handbookon innovation* (79–96). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
24. Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 246–280. New York: Cambridge University Press.
25. Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
26. Vizek-Vidović, V., Rijavac, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP – Vern.
27. Winner, E. (2005). *Darovita djeca*. Lekenik: Ostvarenje d.o.o.

* * *

METHODS OF WORK WITH GIFTED CHILDREN IN INITAL MATHEMATICS TEACHING

Summary: *This paper is based on the theoretical analysis and the research of different strategies which contribute to developing potentials of the gifted children. The aim is enlightening the relevant methods which should be applied in work with the gifted children in initial mathematics teaching. We determine the epitionmological meaning of the terms. Then we discuss the most adequate methods and procedures which can contribute of development*

Forum pedagoga

and achievements of the gifted children. Finally, we show and analyse relevant kinds of the research connected to the methods we use in work with the gifted children in initial mathematics teaching. Based on the observed theories and recent studies, we have made the following conclusions. The most suitable methods contributing to realisation of the high achievements of gifted students in initial mathematics teaching are different ways of enriching and modifying of the regular teaching, realisation of the afterschool activates and mathematical clubs, participation in the contests, enabling positive social climate and acceleration.

Key words: *methods of work, gifted students, initial mathematical teaching.*

* * *

МЕТОДЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ НА УРОКАХ НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ

Резюме: *Эта статья основывается на теоретическом анализе исследований различных стратегий, которые способствуют развитию потенциала одаренных учащихся. Целью анализа было уточнение соответствующих методов, которые необходимо применить при работе с одаренными учащимися в начальном обучении математике. Сначала, мы определяем эпистемологическое значение термина. Затем, рассматриваем наиболее адекватные методы и процедуры, которые способствуют развитию достижений одаренных учащихся. Наконец, мы представляем и анализируем соответствующие исследования методов, которые использованы при работе с одаренными учащимися в начальном математическом образовании. На основании рассмотренных теорий и предыдущих исследований, мы сделали следующие выводы: наиболее подходящими методами, способствующими достижению высоких целей одаренных детей в начальной учебной программе по математике, являются различные способы обогащения и модификаци преподавания на регулярных уроках, проведение дополнительных занятий и математических курсов, участие на соревнованиях, обеспечение благоприятного социального климата и ускорение.*

Ключевые слова: *методы работы, одаренные учащиеся, начальное обучение математике.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 30. 9. 2018.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 21. 1. 2019.

Forum Pedagoga

Marijana S. MOMČILOVIĆ
Filozofski fakultet
Univerziteta u Novom Sadu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIV, 1, 2019.
UDK:
159.953.5
37.015.3

STILOVI UČENJA UČENIKA U PROCESU SAZNAVANJA I NASTAVE

Rezime: *Reforma obrazovnog sistema treba da ide u pravcu razvijanja kompetencija učenika za 21. vek. Nastavnik više nije jedini izvor informacija.Posredstvom informacionih tehnologija pristup informacijama je jednostavniji, a odgovornost za učenje se prenosi na samog učenika. Proučavanje problematike stilova učenja potrebno je još istraziti, a ono je značajno i iz ugla učenika koji treba da se osposobi za samostalno učenje.Proces poučavanja u kojem nastavnici primenjuju raznovrsne nastavne strategije odgovaraće različitim tipovima učenja učenika. Razjašnjavanje termina stila učenja i drugih srodnih konstrukata značajno je kako bismo imali uvid u složenost fenomena. Dijapazon nastavnih aktivnosti koje se mogu primeniti u zavisnosti od stila učenja kojem učenici pripadaju, kao i smernice nastavnicima za rad kako bi nastavni časovi bili planirani tako da odgovaraju razlikama u procesu učenja učenika, predstavlja izazov, ali i mogućnost maksimalnog prilagođavanja učenja osobenostima učenika.*

Ključne reči: *stil učenja, kognitivni stil, strategije učenja, samoregulacija.*

Uvod

Kvalitet savremenog obrazovanja odnosi se na paradigmu obrazovanja u kojoj je učenik aktivan činilac svog celovitog razvoja. Participativna uloga učenika u učenju doprinosi razvoju kognitivnih veština, primeni različitih misaonih strategija, razvoju samostalnosti. Tradicionalni obrazovni sistem je dugo, a u određenim slučajevima je i danas, bio usmeren na stvaranje pasivnog znanja učenika (Letina, 2016). Stara škola je podrazumevala prenošenje gotovih znanja na učenike, dok reformni pravci polaze od učenika i ističu samostalno usvajanje znanja (Španović, 2011). Aktivno učenje, koje

Forum pedagoga

je svrsishodno i samoregulisano, podrazumeva i razvijanje kompetencije učenja učenika. Zahvaljujući dubljem razumevanju teorijskih pojmova i njihovim povezivanjem sa praktičnim iskustvima, učenici lakše savladaju nove informacije, što utiče i na porast postignuća učenika (Hanson i Sinclar, 2008, prema: Letina, 2016).

Osim individualnih osobina, na uspeh učenika u nastavi znatno utiču stilovi učenja, kao i njima srodni pojmovi – strategije učenja, navike i tehnike učenja, kognitivni stilovi, sposobnosti učenja. Učenje zasnovano na metakognitivnim sposobnostima doprinosi većoj efikasnosti učenika u nastavnom procesu (Milošević, 1992). Metakognitivne strategije učenja odgovaraju konstruktivističkom mišljenju, a značajna je i participacija – praksa nije da se akumuliraju podaci, već učenik na osnovu svojih potreba i interesovanja bira i asimiluje podatke. Konstruisanje znanja odvija se menjanjem postojećeg znanja tako da odgovara novoprovedenim znanjima (Veselinov, 2015). Iz konstruktivističke perspektive na poučavanje se gleda izvan uobičajenog prenošenja informacija učenicima i provere njihove usvojenosti. U konstruktivističkom pristupu, učenike se prihvata kao onaj koji misli i stvara značenja, kao istraživač, poučavanje se odvija interaktivnim stilom, traži se mišljenje učenika, preferira se rad u grupama (Mušanović, 2000, prema: Palekčić, 2002 i Reich, 2008, prema: Matijević, 2011).

Ključne kompetencije za savremeno doba jesu: sposobnost rešavanja problema, stvaranje novih informacija, pronalaženje informacija, odabir informacija, otkrivanje i istraživanje (Matijević, 2011). Imperativ savremenog obrazovanja odnosi se i na funkcionisanje pojedinca na metakognitivnom nivou, učenje sadržaja o različitim stilovima učenja i zasnivanje rada na preferiranim stilovima učenja (Tubić, 2004).

Stilovi učenja

Racionalizacija i ekonomičnost nastavnog rada postiže se uvažavanjem kognitivnih stilova i stilova učenja koji su osobeni svakom učeniku. Poznavanje i uvažavanje stilova učenja ukazuju na strategije kojima se postižu najbolji rezultati za različite učenike i različite zadatke učenja (Husarić, 2011). Potrebno je napraviti razliku i između stila učenja i strategije učenja. Stil učenja je „opštiji pojam u odnosu na strategije učenja. Strategije učenja su metode koje učenik koristi da bi poboljšao razumevanje, integraciju i zadržavanje novih informacija (Weinstein & Meyer, 1991, prema: Tubić, 2004:57). Strategije učenja odnose se i na organizaciju, elaboraciju, razumevanje, metakogniciju i upravljanje izvorima znanja, iz čega proizilazi da obuhvataju široki spektar kognitivnih procesa i veština". Stilove učenja

Forum pedagoga

odlikuje relativna trajnost, dok su strategije učenja podložne promeni u zavisnosti od vrste zadataka i drugih okolnosti (Pintrich & Johnson, 1990, prema: Tubić, 2004). Stil učenja se sastoji od bioloških i razvojnih karakteristika koje isti nastavni metod čine efikasnim za neke pojedince, a za neke druge ne. Preferencija ili stil učenja koji osoba ima rezultat je mnogih uticaja (Beaudry, Dunn, Klavas, 2002). Određene karakteristike stila učenja jesu biološke i određuju potrebu za kretanjem, upornost, odgovor pojedinca na zvuk, toplotu, svetlost, percepciju. Motivacija, odgovornost, potreba za strukturom, sociološke preferencije razvojno su orijentisane (Restak & Thies, 1979, prema: Beaudry, Dunn, Klavas, 2002).

Svaki pojedinac na sebi svojstven način percipira stvarnost i doživljava svet oko sebe. Kognitivni stil je način na koji osoba opaža okolinu, prima i prerađuje informacije iz nje. Učenje se samo po sebi odnosi na unutrašnju preradu spoljašnjeg sveta, pa možemo zaključiti da su kognitivni stil i stil učenja poistovećuju. Međutim, neki autori smatraju da postoji razlika između kognitivnog stila i stila učenja koja se ogleda u tome da stil učenja pored kognitivne komponente sadrži i afektivne i fiziološke procese učenja (Stojaković, 2000, prema: Husarić, 2011).

Po Kifu (1987), stilovi učenja su „kognitivne, afektivne i fiziološke crte ličnosti koje predstavljaju relativno stajan indikator (toga) kako učenici opažaju i kako se odnose prema sredini koja služi kao izvor znanja (Tubić, 2004:58).” Bitne odrednice stilova učenja su:

- Stilovi učenja su relativno trajne crte ličnosti;
- U situacijama učenja deluju tri aspekta stilova učenja: kognitivni aspekt (način na koji osoba opaža i obrađuje informacije), afektivni aspekt (odnosi se na emocije i vrednovanje sadržaja koji se uči i utiče na anksioznost i frustracije, očekivanja), fiziološki aspekt (reakcije organizma na socijalnu i fizičku sredinu, npr. dnevni ritam aktivnosti, uticaj, npr, nemogućnost koncentracije zbog buke);
- Međusobno delovanje ove tri komponente stvara jedinstven stil učenja pojedinca;
- Relevantan izvor znanja za stilove učenja predstavljaju i uticaji nastavnika, vršnjaka i roditelja u situacijama učenja.

Proučavanje kognitivnih stilova i stilova učenja značajno je kako bi se bolje upoznao proces obrade informacija i proces učenja ikako bi se na temelju tih saznanja u nastavi primenjivala individualizacija.

Forum pedagoga

Kognitivne i motivacione komponente stilova učenja

Pojedinac postaje odgovoran za svoje učenje, za upravljanje procesom i ishodima učenja, posebno u uslovima savremenih tehnoloških inovacija. Akcenat je na obezbeđivanju uslova u nastavi za razvijanje samoregulacije učenika u procesu učenja. Istraživanja u obrazovanju sve više se usmeravaju na stvaranje učenika koji ima sposobnost regulacije procesa učenja, što podrazumeva strategijsko ponašanje i motivisanost za učestvovanje u nastavi i postizanje ciljeva. Dakle, samoregulacija se odnosi na uspostavljanje cilja, izbora strategija ka ostvarivanju postavljenog cilja i evaluaciju ostvarenog. Na osnovu ovih koraka imamo povratnu informaciju o napredovanju ka cilju, pa u skladu s tim možemo planirati naredne aktivnosti. Karakteristične odlike samoregulacije su: doživljaj efikasnosti, upornost, inventivnost, upravljanje vremenom, inicijativnost, efikasno korišćenje strategija i metakognitivna svesnost (Boekaerts, 1997, prema: Mirkov, 2007).

Prema Bufard i saradnicima (Bouffard et al., 1995), samoregulativne komponente važne za upravljanje učenjem su: 1) kognitivne strategije, koje su neophodne za učenje, pamćenje, razumevanje itd., 2) metakognitivne strategije, koje omogućavaju adekvatno praćenje tokom izvršavanja zadataka i 3) motivacija, koja obezbeđuje količinu napora potrebnu za izvršavanje tih strategija(Mirkov, 2009:112). Prve dve komponente predstavljaju osnov za konstruisanje znanja, dok energiju za angažovanje u procesu učenja obezbeđuje motivacija (Boekaerts, 1998, prema: Mirkov, 2009). Samoregulacija se ostvaruje ako se koristi kognicija, metakognicija i motivacija. Kognitivne i motivacione komponente često su isprepletane i mogu se poistovetiti. Samoregulativni procesi se ostvaruju ako su u sredini za učenje učeniku obezbeđene mogućnosti za izbor i kontrolu sopstvenog učenja i motivacije. Tradicionalni školski sistem može biti ograničavajući za učenike u ovom pogledu jer proces učenja kontroliše nastavnik. Treba da nastavnik promeni svoju ulogu i da pomaže učenicima u postupnom osamostaljivanju u planiranju ciljeva i odabiru najefikasnijih strategija za napredovanje u učenju.

Bekert (Boekaerts, 1997) navodi da su „strategije samoregulacije usmerene na ostvarivanje ciljeva i regulaciju aktivnosti i zahtevaju tri vrlo kompleksne sposobnosti učenika: 1) sposobnost da formira jasnu mentalnu predstavu cilja učenja i da je redefiniše kad je to potrebno; 2) sposobnost postavljanja plana rada i njegovog proširenja ili revidiranja u slučaju potrebe; 3) sposobnost praćenja ponašanja, uočavanja neslaganja i određivanja napretka u odnosu na cilj" (Mirkov, 2009:118).

Motivacione strategije se odnose na spremnost učenika da uloži napor i ostvari željene rezultate. Postoji spoljašnja kontrola i kontrola volje koja se

Forum pedagoga

javlja u situacijama odsustva spoljašnje kontrole. Motivacione strategije zahtevaju: 1) sposobnost učenika da stvori jasnu mentalnu sliku svoje namere u ponašanju (da bi se izgradila nezavisnost u odnosu na ciljeve, standarde, želje i očekivanja drugih); 2) sposobnost za povezivanje nameravanog ponašanja i plana rada sa izabranim kognitivnim i motivacionim strategijama; 3) sposobnost praćenja, koja uključuje i regulaciju ličnih potencijala vezanih za vreme i napor (Boekaerts, 1997, prema: Mirkov, 2009:118).

Konstruisanje znanja koje se odvija prenošenjem kontrole za sopstveno učenje na same učenike doprinosi kvalitetnijim ishodima učenja. Učenje se shvata kao proces koji se dovodi u vezu sa interesovanjima učenika, što doprinosi samoregulaciji. U odnosu na tradicionalno shvatanje, učenik je aktivan učesnik pred kog se postavljaju sve veći zahtevi u smislu autonomije sopstvenog puta učenja. Samoregulacija utiče na veće interesovanje učenika za sadržaje i istrajnost u prevazilaženju teškoća (Garcia & Pintrich, 1996, prema: Mirkov, 2009).

Nastava usmerena na ovladavanje veštinom učenja kako se uči utiče na pridavanje značenja i primenu učenja jer se osim sadržaja usvajaju i strategije učenja. Važno je i da sami učenici nastavu opažaju kao kvalitetnu jer će to uverenje pozitivno uticati na usvajanje kvalitetnijih pristupa učenju (Wierstra et al., 2003, prema: Mirkov, 2009). Podsticajna sredina za učenje je ona koja kombinuje inovativne i tradicionalne metode i usmerena je na nezavisno i kritičko mišljenje (Entwistle, 1995, prema: Mirkov, 2009).

Klasifikacija stilova učenja

Ne postoji opšteprihvaćena klasifikacija stilova učenja – smatra se da postoji onoliko klasifikacija koliko ima istraživača. Sledi prikaz nekoliko različitih klasifikacija stilova učenja. Kriterijumi za podelu stilova učenja jesu sledeći (Tubić, 2004):

- Perceptualni modalitet – odnosi se na dominantno čulo kojim reagujemo na fizičko okruženje. Pojedinci mogu u učenju dati prednost vizuelnom, auditivnom ili taktilnom stilu učenja. Ako u usvajanju informacija zamišljamo slike, spadamo u vizuelne tipove; ako se najpre prisećamo nekog razgovora, spadamo u auditivne; ako je akcenat na nečemu što se radilo, govorimo o taktilnom stilu učenja;
- Način obrade informacija – odnosi se na razlike u procesuiranju informacija, što dovodi do različitog funkcionisanja u mišljenju i rešavanju problema (Kolb, 1981, 1984; Lumsdaine & Lumsdaine, 1995, prema: Tubić, 2004). Važno je da li osoba preferira konkretne ili apstraktne sadržaje, kao i

Forum pedagoga

koje čulne modalitete preferira. Međutim, prema ovom kriterijumu izdvajaju se samo posebni elementi procesa učenja, a ne dobija se sveobuhvatan pregled stilova učenja;

- Kriterijum podele stilova učenja po osobinama ličnosti – polazi od utemeljenosti tipova ličnosti u psihološkim teorijama, razlike među pojedincima u stilovima učenja su celovitije sagledane (Myers-Briggs, Schroeder, 1993, Felder, 1988, 1993, 1996, prema: Tubić, 2004).

Jedna od kategorizacija stilova učenja po osobinama ličnosti je Majers-Brigz tipologija. Ovde se stilovi učenja razlikuju po dimenzijama učenja koje su predstavljene kao kontinuum. One su prikazane u tabeli (Tubić, 2002:62). Stil učenja dobijamo na osnovu rezultata ispitanika u svim navedenim dimenzijama. Autorka razlikuje ukupno 16 stilova učenja dobijenih kombinacijom pokazatelja.

Dimenzije:	**Stilovi učenja**	
Orijentacija prema svetu	Ekstrovertni: – grupna interakcija – primena	Introvertni: – rad u samoći – koncepti i ideje
Percepcija	Senzorni: – činjenice i podaci – izvežbanost	Intuitivni: – impresije – bez rutine
Donošenje odluka	Misleći: – objektivnost – logičnost	Emotivci: – subjektivnost – traganje za harmonijom
Stavovi prema spoljnjem svetu	Rasuđivački: – planiranje – kontrola	Opažajni: – spontanost – prilagodljivost

Na osnovu orijentacije prema svetu, razlikujemo ekstrovertne i introvertne učenike. Ekstrovertni učenici su okrenuti ka spoljašnjem svetu i interakciji s drugima, dok su introvertni okrenuti ka promišljanju spoljašnjeg sveta u tišini, ali se ne isključuje potreba za društvom (Brightman, 2001, prema: Tubić, 2002). Ekstrovertni učenici vole da se istaknu i da za svoju aktivnost u odeljenju dobiju nagradu, dok introvertni učenici ne vole javno isticanje. Ekstrovertni učenici uče objašnjavajući drugima sadržaj koji se uči. Introvertni učenici vole da imaju uvid u celinu određene problematike, a učenje se odvija integracijom materijala u celinu. Na osnovu stavova prema spoljnjem svetu, razlikujemo rasuđivački i opažajni stil učenja. Prvi odlikuje samostalne, odlučne i organizovane učenike. Interesuje ih suština zadataka. Ovim učenicima nedostaje fleksibilnost. Opažajni učenici su prilagodljivi, spontani i radoznali. U izvršavanju zadataka prepoznatljivi su po

Forum pedagoga

započinjanju više zadataka u isto vreme, ali im nedostaje istrajnost kako bi zadatak završili. Neophodna im je veća sistematičnost u radu. Stilovi učenja na osnovu dimenzije percepcije i donošenja odluka objašnjeni su u nastavku rada u Krausovoj tipologiji, čiji deo čine.

U Felder–Silvermen tipologiji učenja osobine ličnosti su takođe uzete kao kriterijum za podelu stilova učenja. Felder–Silverman tipologija (Felder & Silverman, 1988, prema: Tubić, 2002:67) sastoji se od pet dimenzija koji su prikazane u tabeli.

Dimenzije:	**Stilovi učenja:**	
Percepcija	Senzorni	Intuitivni
Prijem informacija	Vizuelni	Verbalni
Organizacija	Induktivni	Deduktivni
Obrada informacija	Aktivni	Refleksivni
Razumevanje	Sekvencijalni	Globalni

U našoj kulturi najzastupljeniji su učenici sa vizuelnim stilom učenja i efikasnije učenje postižu učenjem iz grafikona, demonstracija, slika (Barbe & Milone, 1981, prema: Tubić, 2002). Verbalnih učenika je manje, a tradicionalna nastava odgovara više ovom stilu učenja, gde se najviše uči pomoću predavanja. Induktivnim stilom učenja uče učenici koji najpre uočavaju pojedinačne slučajeve (numerički primeri, rezultati eksperimenta) i na osnovu njih zaključuju o teorijama i principima. Učenici koji uče deduktivnim stilom najpre se upoznaju sa generalnim zakonitostima, iz kojih izvlače posledice. Istraživanja pokazuju da se temeljnije učenje ostvaruje induktivnim pristupom (Felder & Silvermann, 1988, McKeachie, 1980, prema: Tubić, 2002). Sekvencijalni stil učenja primećujemo kod učenika koji nastoje da nauče i razumeju jedan deo gradiva, nakon čega prelaze na sledeći, dok globalni stil imamo kod učenika kod kojih je polazište u učenju celina, koju učenici nastoje da savladaju povezivanjem sa prethodnim znanjima i iskustvom. Aktivnosti koje bi mogle odgovarati globalnom stilu učenja jesu najavljivanje celine sadržaja na početku časa, naznačavanje veza između naučenog i onoga što treba naučiti. Ovaj stil učenja je karakterističan za potencijalne naučnike. Nastavnici, međutim, teško uspevaju da zadovolje potrebe učenika koji odgovaraju globalnom stilu učenja. Dimenzija percepcije i dimenzija obrade informacija u radu objašnjena je u Kolbovoj tipologiji.

Klasifikacija kognitivnih stilova po Jungu je sledeća: 1) čulni tip – u mišljenju ovog tipa sadržane su činjenice i senzacije iz okoline koja se posmatra; 2) osećajni tip – u interakciji sa okolinom akcenat je na opažanju

Forum pedagoga

ličnosti u celini, osećanja, vrednosnog sistema; 3) misaoni tip – mišljenje ovog tipa odlikuje logička analiza podataka i karakteriše ga logičnost, objektivnost, organizacija, logičnost, težnja ka kontroli događaja; 4) intuitivni tip – mišljenje ovog tipa zasniva se na intuiciji, a adekvatne aktivnosti su složeni problemi koji zahtevaju viši nivo apstrakcije i veća teorijska saznanja. Praksa je takva da je uglavnom dominantan jedan tip ličnosti, ali je moguće da postoji i kombinacija tipova ličnosti kod jedne osobe (Stojaković, 2000, prema: Husarić, 2011).

Model kognitivnih faktora Luiz Kraus (Krause, 1996, prema: Tubić, 2004) polazi od premise da svaki pojedinac ima sposobnosti koje su karakteristične za različite stilove učenja. Dakle, postoji najdominantniji stil učenja, ali i veštine manje izraženih stilova učenja, koje se mogu unaprediti. Tipovi učenika po Modelu kognitivnih faktora su mislilac i emotivac. Tubić (2004:61) objašnjava navedene stilove: „mislilac donosi odluke bazirajući ih na činjenicama i informacijama, za razliku od emotivca, koji svoje odluke zasniva na osećanjima, ličnim vrednostima i interpersonalnim relacijama". Prema vrsti informacija kojoj se daje prioritet u učenju, razlikujemo senzorne i intuitivne učenike. Zbog komparacije razlika, karakteristike senzornih i intuitivnih učenika prikazane su u tabeli.

Senzorni tip učenika	**Intuitivni tip učenika**
– prednost daju konkretnim informacijama koje dolaze kroz čula (važno im je da mogu da da vide, čuju, pomirišu ili probaju); – skloni praktičnom radu; – rešavaju probleme koristeći već znane procedure; – ne vole neočekivane zaokrete i komplikovane zadatke; – biraju posao koji zahteva preciznost; – obraćaju pažnju na detalje; – imaju problema u baratanju simbolima; – pažljivi su, ali mogu biti spori.	– prednost daju informacijama koje proizilaze iz razmišljanja, sećanja, imaginacije; – usredsređeni ka apstraktnim konceptima, teorijama i formulama; – skloni maštanju; – vole raznovrsnost u radu i komplikovane zadatke; – dosađuju se kada je previše detalja i ponavljanja; – imaju smisla za istraživački rad, uspešni u naučnim karijerama; – brzi su, ali mogu biti nepažljivi.

Raščlanjena klasifikacija na podtipove ima sledeće kategorije (Tubić, 2004): 1) Senzorni mislilac – sadržaje uči ponavljajući postupno, organizovano i sistematično. Objektivni testovi provere znanja najviše mu odgovaraju jer može da reprodukuje gradivo. Voli jasna uputstva i povratnu informaciju, gde se objašnjava šta je tačan odgovor; 2) Senzorni emotivac – najproduktivniji način učenja za ovaj podtip jeste učenje u paru ili grupi i

Forum pedagoga

povezivanje gradiva sa vlastitim iskustvom. U učionici mogu remetiti disciplinu jer puno pričaju na časovima, pa je potrebno zainteresovati ih diskusijom o nastavnom sadržaju koji se obrađuje; 3) Intuitivni mislilac – najefikasniji način učenja za intuitivne učenike je kada imaju uvid u celinu sadržaja. Slaba strana im je memorisanje gradiva, vole apstraktne sadržaje, logički razmišljaju i imaju razvijenu sposobnost uočavanja zakonitosti. Tipovi ličnosti koji ovde pripadaju jesu naučnici i istraživači, jer imaju široku teorijsku osnovu i imaginaciju na osnovu kojih proučavaju složene teme; 4) Intuitivni emotivac – učenje se kod ovih učenika odvija poređenjem sa nekim poznatim znanjima, oni mogu da naprave korelaciju između udaljenih pojava. To su inventivni učenici. Slaba strana im je logičko razmišljanje i memorisanje.

Barbara Šejd (Barbara Shade, 1982, prema: Suzić, 1998, prema: Husarić, 2011) navodi Koganovu klasifikaciju kognitivnih stilova:

- Perceptualni kognitivni stil – usvajanje informacija iz socijalne sredine odvija se putem čula, a u najvećoj meri vizuelnim putem;
- Konceptualni kognitivni stil – osobe koje pripadaju ovom stilu teže fokusiranju informacija i pronalaženju sličnosti među elementima;
- Stil ličnosti ili personalni stil – ovde razlikujemo osobe koje: 1) preferiraju da rade same i oslanjaju se na sopstvene snage i 2) osobe koje preferiraju grupni rad. Osobe koje odgovaraju prvom stilu ličnosti Vitkin (Witkin, 1968, prema: Stojaković, 2002, prema: Husarić, 2011) upotrebljava termin *osobe nezavisne od polja percepcije* i njih odlikuje nezavisnost, samostalnost, inicijativa u radu i visoka kontrola u ostvarivanju postavljenih ciljeva bez razmatranja mišljenja okoline. Osobe koje odgovaraju drugom stilu ličnosti, *osobe zavisne od polja percepcije*, rado biraju rad sa drugim ljudima ali su i zavisniji od mišljenja drugih i podležu grupnom pritisku.

Stojaković (2000, prema: Husarić, 2011) navodi da postoje stilovi prema *toleranciji ka nesaglasnosti i neodređenosti.* Osobe tolerantnije na nesaglasnost i neodređenost spremne su na otkrivanje novog i drugačijeg, kreativne su i ne drže se oprobanih načina u rešavanju zadataka. Suprotne od njih su osobe koje se opredeljuju za poznate načine rešavanja problema i izbegavaju promene.

Razlikujemo klasifikaciju po saznajnom stilu, impulsivnom i refleksivnom (Kagan, 1965, prema: Stojaković, 2000, prema: Husarić, 2011). Osobe impulsivnog stila su, kao što i sam naziv govori, impulsivne – one brzo rešavaju probleme, često uz greške, a osobe refleksivnog saznajnog stila provode više vremena u traženju ispravnog rešenja.

Forum pedagoga

Naredna podela kognitivnog stila jeste na analitički i holistički saznajni stil (Kogan, 1996, prema: Stojaković, 2000, prema: Husarić, 2011). Zbog tendencije da analiziraju pojave, osobe kod kojih je dominantan analitički stil uočavaju veći broj činjenica i detalja u formiranju pojmova, a u svakodnevnom životu ispoljavaju nezavisnost, snalažljivost i prilagođenost. Osobe kod kojih je dominantan holistički saznajni stil informacije usvajaju u celini, a u svakodnevnim životnim situacijama imaju manju sposobnost adaptacije.

Gilford (Guilford, 1967) razlikuje konvergentno i divergentno mišljenje. Konvergentno mišljenje odlikuje rigidnost, rešavanje problema uz unapred utvrđen redosled intelektualnih radnji kojim se dolazi do jednog tačnog odgovora. Divergentno ili stvaralačko mišljenje odlikuje fluentnost ideja i fleksibilnost, stvaranje originalnih, neuobičajenih odgovora, novi i drugačiji načini rešavanja problema. Ovaj stil je zastupljen kod darovitih i kreativnih pojedinaca(Stojaković, 2002, prema: Husarić, 2011).

Naredna podela kognitivnog stila je prema dominantnosti leve ili desne hemisfere mozga (Torrance, 1977, prema: Stojaković, 2000, prema: Husarić, 2011). Osobe sa razvijenijom desnom hemisferom preferiraju slikovni, prostorni, neverbalni i emocionalni način. Podaci iz spoljašnje okoline se obrađuju u obliku vizuelnih predstava. Osobe sa dominantnijom levom hemisferom mozga obrađuju podatke uglavnom verbalno-sekvencijalni način.

Prema teoriji višestruke inteligencije Gardnera (1983), postoji osnov za razumevanje sledećih stilova učenja: 1) verbalno-lingvistička inteligencija – naglašena je govorna fluentnost, sposobnost usmenog ili pismenog izražavanja, simboličko mišljenje, apstrakcija; uglavnom je zastupljena kod pesnika, političara, predavača; 2) logičko-matematička inteligencija – odnosi se na sposobnost korišćenja apstraktnih simbola i otkrivanja veza između podataka; ova vrsta inteligencije svojstvena je matematičarima, informatičarima, naučnicima; 3) vizuelno-prostorna inteligencija – korespondira razvijenoj sposobnosti vizuelnog pamćenja, prostornog snalaženja i generalno u razvijenoj sposobnosti stvaranja mentalnih slika; ovaj stil učenja nalazimo kod likovnih umetnika, šahista, arhitekti; 4) telesno-kinestetička inteligencija – podrazumeva razvijenu sposobnost telesnog izražavanja, pa je učenje najefikasnije ako se izvode različiti pokreti; navedena vrsta inteligencije odlikuje glumce, sportiste, plesače; 5) muzičko-ritmička inteligencija – osobe koje imaju izraženiju muzičko-ritmičku inteligenciju osetljivi su na zvuk i ritam, po stilu učenja su auditivni; 6) interpersonalni tipovi – poseduju visok stepen socijalne i emocionalne inteligencije i zainteresovani su za rad sa ljudima; to su obično radnici različitih društvenih delatnosti: socijalni radnici, učitelji, zdravstveni radnici;

Forum pedagoga

7) intrapersonalni tipovi – ovakve osobe su introvertne i orijentisane na vlastite osećaje, razmišljanja, imaginaciju; navedene osobenosti uglavnom odlikuju filozofe ili ljude posvećene religiji (Stojaković, 2002, prema: Husarić, 2011).

Sternbergova teorija (Sternberg, 1984) o tri nivoa inteligencije takođe služi kao osnova za proučavanje stilova učenja (Stojaković, 2000, prema: Husarić, 2011). Osobe koje pripadaju prvom nivou inteligencije kontekstualnom, imaju visoku sposobnost adaptacije zahtevima sredine, uspešno ostvaruju interakciju i ponašaju se u skladu sa zahtevima sredine. Drugi nivo inteligencije, iskustveni, odnosi se na pojedince koji uspešno primenjuju znanja i iskustva u situacijama koje su im nepoznate. Brzo zaključuju i veoma su uspešni u zapažanju sličnosti i razlika među pojavama. Treći nivo inteligencije se deli na: 1) nivo metakomponenata – karakteristična je visoka sposobnost uvida u sopstvene procese učenja i kognitivno funkcionisanje se obavlja na visokom nivou; ovakve osobe biraju najuspešnije strategije učenja; 2) nivo izvedbenih komponenata – odnosi se na mentalne operacije; 3) nivo sticanja znanja – korišćenje različitih strategija u procesu učenja.

Kolbovmodel (Kolb, 1984) iskustvenog učenja predstavlja još jednu teorijsku osnovu u razmatranju stilova učenja (Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007, prema: Husarić, 2011). Proces učenja zavisi od dve dimenzije. Prva dimenzija od koje zavisi učenje jeste način pristupa informacijama – konkretno iskustvo ili apstraktno mišljenje koje se odnosi na izvođenje opštih pravila. Druga dimenzija od koje zavisi učenje odnosi se na: način transformacije podataka – refleksivnim analiziranjem iskustva ili aktivnim eksperimentisanjem i proverom, što podrazumeva promenu narednog pojavljivanja iskustva. U zavisnosti od toga koje faze ciklusa učenja primenjuju razlikujemo četiri stila učenja: divergentni, konvergentni, akomodirajući i asimilirajući stil. Osobe sa divergentnim stilom učenja sagledavaju različite perspektive situacije, kreativni su. U situacijama formalnog učenja vole povratnu informaciju i da iznesu svoje mišljenje. Uče slušanjem i posmatranjem i preferiraju rad u grupi (Kolb & Kolb, 2005, prema: Olić, 2016). Učenici kod kojih je dominantan konvergentni stil praktično primenjuju ideje i preferiraju rešavanje praktičnih problema. Vole da rade na zadacima na kojima primenjuju logičnost. U formalnim školskim uslovima preferiraju rad u laboratoriji, simulacije (Kolb & Kolb, 2005, prema: Olić, 2016) i predavanja sa demonstracijama (Towns, 2001, prema: Olić, 2016).

Osobe koje imaju akomodirajući stil učenja uče iz iskustva i dobro funkcionišu u izazovnim poduhvatima u kojima postižu ciljeve. U

Forum pedagoga

situacijama učenja ne deluju na osnovu logičke analize, već intuicije. U formalnom obrazovanju vole terenski rad i rad u saradnji sa drugima (Kolb & Kolb, 2005, prema: Olić, 2016). Dominantan asimilirajući stil imaju pojedinci koji rade sistematično i detaljno. Zainteresovani su za apstraktne ideje koje organizuju u logičnoj formi (Towns, 2001, prema: Olić, 2016). U formalnom učenju preferiraju predavanja, vreme za razmišljanje, samostalno učenje i čitanje.

Hani i Mamford (Honey & Mumford, 1992) navode sledeće stilove: 1) aktivist – preferencije ovom stilu učenja su rad i iskustvo, a iskustvo se posmatra i kao osnovni izvor znanja; 2) refleksivac ili [illegible] – preferencije su u korelaciji sa doživljenim iskustvom; 3) teoretičar – funkcioniše na višem apstraktnom nivou i teži ka razumevanju osnovnih odnosa i koncepata; 4) pragmatičar – usmeren je na proučavanje praktičnih stvari i eksperimentisanje u učenju (Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, 2007, prema: Husarić, 2011).

Uvažavanje stilova učenja u nastavnom procesu

Stilovi učenja su „važna varijabla koja utiče na izbor nastavnih metoda, na razvoj nastavnog materijala, nastavne strategije, aktivnosti u učionici i uspeh učenika (Pritchard, 2009, prema: Olić, 2016:51)". Neophodno je da nastavnici imaju široka znanja o stilovima učenja kako bi preneli ta znanja učenicima i omogućili im da koriste stil učenja koji je za njih najefikasniji. U tradicionalnim školama, preovladuje jedan stil učenja učenika, pa samim tim svi učenici koriste isti stil učenja. Najveća korist od poznavanja stilova učenja za učenike je što postaju svesni najboljeg načina za svoje učenje. Racionalizacija nastavnog procesa se postiže ako nastavnici planiraju čas tako da odgovara različitim stilovima učenja učenika (Tubić, 2004).

Poznavanje različitih preferencija učenika će doprineti motivaciji za učenje i stvaranju mogućnosti da pristup učenju bude odgovarajući (Honey & Mumford, 1992, prema: Allcock & Hulme, 2010). Praktičarima je otežano zbog nedostatka teorijske podrške i različitostima pristupa o stilovima učenja (Coffield et al., 2004, prema: Allcock & Hulme, 2010). Gardnerova teorija višestruke inteligencije može biti dobar primer nastavnicima jer pruža znanja o različitim vrstama inteligencije, što podrazumeva da kreiranje sadržaja učenja treba da se zasniva na mnoštvu pristupa. Poučavanje na tako planiranim sadržajima pruža mogućnost personalizovanog učenja, iako je u prosečnim učionicama teško ovo praktično sprovesti (Reece & Walker, 2007, prema: Allcock & Hulme, 2010). Nije potrebno svaku lekciju dizajnirati na ovaj način, već uključiti aktivnosti koje su povezane sa različitim vrstama

Forum pedagoga

inteligencije. Odgovarajuće nastavne strategije za lingvističku inteligenciju su npr. brainstorming, vođenje dnevnika, pripovedanje, snimanje verbalnog govora na računaru. Nastavnici moraju da budu otvoreni ka novim načinima prenošenja poruka, a takođe i načini ocenjivanja treba da uvažavaju različite inteligencije. Potrebno je da nastavnici pruže pomoć učenicima u područjima inteligencije u kojima su slabiji (Posavec, 2010).

Hani i Mamford (Honey i Mumford, 2006) predlažu model gde će učenici imati uvid u svoje učenje popunjavanjem upitnika za postavljanje sopstvenih ciljeva. Hadfild (Hadfield, 2006) ukazuje da model koji treba primeniti sa učenicima treba birati pažljivo. Tri načina za implementaciju stilova učenja u učionici su: usklađivanje nastavnog stila i zadatka učeniku, pokrivenost različitih stilova kroz teme koje se obrađuju kako bi se učenici ponekad susreli sa njima preferiranim stilom i variranje nastavnih strategija i stilova učenja kako bi se učenici prilagodili drugim stilovima. Autori se razlikuju u biranju najboljeg metoda. Denig (2004) smatra da učenici najbolje uče kada nastava odgovara njihovom preferiranom stilu učenja, a Slak i Norvič (Slack i Norwich, 2007) navode da su postignuća učenika veća kada nastavni stil odgovara stilu učenja učenika. Halsted i Martin (Halstead & Martin, 2002) su koristeći upitnik stilova učenja Hani i Mamforda, otkrili da su učenici grupisani u homogene grupe po stilovima učenja izvodili grupni zadatak uspešnije od onih koji su sami izabrali grupu sa kojom će raditi zadatak (Allcock & Hulme, 2010).

Jedan od problema koji se može javiti su greške učenika u biranju stila učenja koji im najviše odgovara, npr. kada preferiraju zadatak koji vole u odnosu na onaj koji bi imao najefikasniji uticaj na njih. Neophodno je da nastavnici kvalitetno planiraju nastavne sadržaje i menjaju lekcije u skladu sa pristupom informacijama koji odgovara svim učenicima. Pokazalo se da zadatak koji predstavlja izazov učenicima i motiviše ih je kada svesno treba da koriste stilove učenja koje inače manje preferiraju, što doprinosi širem razvoju učenika (Honey & Mumford, 1992; Davis & Franklin, 2004, prema: Allcock & Hulme, 2010).

Treba da stilovi učenja budu deo personalizovanog pristupa nastavnika prema učenicima. Potrebno je buduća istraživanja usmeriti na povećanje motivacije učenika, a takođe i u pravcu mentalnih procesa kao što su rešavanje problema, donošenje odluka, postavljanje pitanja, konstruisanje plana, evaluiranje ideja, organizovanje informacija. Proučavanja o stilovima učenja su značajna i zato što mogu da posluže kao alat za sopstveno učenje pretvaranjem sadržaja u preferirane formate i na taj način efikasnijim angažovanjem. Uloga stilova učenja jeste da pruži osnovu za učenike koji

Forum pedagoga

mogu da se bave sopstvenim učenjem kako bi postali nezavisni, efikasni učenici (Allcock & Hulme, 2010).

Kada je stil učenja prilagođen zahtevima koji se postavljaju pred učenika, poučavanje je svrsishodnije i ostvaruju se viša postignuća (Husarić, 2011). Pozitivni efekti su i povećanje motivacije nastavnika i učenika i uspostavljanje discipline u učionici (Stojaković, 2000, prema: Olić, 2016). Ukoliko je nastavni stil usklađen sa načinom učenja i mišljenja učenika pažnja za sadržaje će biti veća (Sunko, 2008, prema: Olić, 2016). Ako nastavnici imaju sposobnost da koriste odgovarajuće aktivnosti u učionici te aktivnosti bi mogle biti posrednik u povećanju motivacije i smanjenju anksioznosti učenika . Nasuprot tome , neadekvatne aktivnosti mogu uzrokovati demotivaciju povećanje anksioznosti, dosadu odustajanje ili čak izostajanje sa časova (Samperio, 2017).

Napredovanje učenika zavisi od primene nastavnih strategija koje treba da budu u skladu sa osobinama učenika, kao i od sposobnosti učenika i uloženog truda. Nije moguće ostvariti potpuno individualizovan pristup nastavi, prema kome bi svaki učenik mogao da uči u skladu sa svojim individualnim potrebama, ali neadekvatan bi bio i način poučavanja koji ne uvažava načine po kojim učenici uče. Optimalno rešenje je primena raznovrsnih nastavnih strategija koje će se prilagoditi stilovima učenja učenika. Samim tim učenici će postizati bolje rezultate u učenju što će uticati na veću motivaciju za rad (Felder & Brent, 2005, prema: Olić, 2016). Smernica koju Sunko (2008, prema Olić, 2016) navodi nastavnicima je da u toku časa različitim stilovima učenja treba posvetiti od 5–10 minuta.

Svinicki i Diksen (Svinicki & Dixon, 1987) predlažu nastavne aktivnosti koje odgovaraju različitim stilovima učenja po Kolbu i prikazani su u tabeli (Olić, 2016:54).

Aktivnosti prema akomodirajućem stilu	**Aktivnosti prema asimilirajućem stilu**
▪ kratkim i interesantnim aktivnostima motivisati novu problematiku ▪ stavljanje učenika u centar pažnje diskusija ▪ rešavanje problema ▪ igranje uloga ▪ isprobavanje sopstvenih ideja	▪ formalna predavanja ▪ samostalna istraživanja ▪ seminari ▪ analize pojava ▪ naglašavanje racionalnosti i logičnosti ▪ zahtevanje novih ideja ▪ indukcija
Aktivnosti prema konvergentnom stilu	**Aktivnosti prema divergentnom stilu**
▪ vođen laboratorijski rad	▪ motivacione priče

Forum pedagoga

▪ terenski rad ▪ rešavanje problema ▪ diskusije ▪ praktičan rad ▪ kompjuterske simulacije ▪ predavanje s demonstracijama ▪ davanje povratne informacije ▪ pravljenje korelacije između izučavane problematike i praktične primene ▪ dedukcija, analogija	▪ diskusije ▪ igranje uloga ▪ simulacije ▪ grupni projekti ▪ podsticanje razmišljanja ▪ slušanje ▪ davanje dovoljno vremena za razmišljanje tokom aktivnosti

Praksa je takva da većina nastavnika u planiranju nastavnog časa ne uvažava stilove učenja učenika (Miller, 2005, prema: Olić, 2016), ali nikako se ne treba ograničiti na jedan oblik nastavnih instrukcija. Pred nastavnike se postavlja novi izazov u smislu menjanja njihove uloge u osmišljavanju kvalitetnih strategija savremenog obrazovanja. Obrazovni sistem treba menjati u smislu: profesionalnog usavršavanja nastavnika o stilovima učenja, standardizacije instrumenata za merenje stilova i obavezna primena navedenih procesa u školama (Pušica, 2014, prema: Olić, 2016). Pitanja za dalja razmatranja su *Da li se motivisani učenici za učenje prilagođavaju nastavnim strategijama i razvijaju dobar stil učenja?* ili *Da li adekvatan izbor nastavnih strategija u skladu sa stilovima učenja utiče na jačanje motivisanosti učenika?*. U odgovorima na ova pitanja, varijable su postavljene u recipročnom odnosu, potrebama učenika je prilagođen nastavni rad, a učenici svoje osobine formiraju u kontekstu rada nastavnika, što rezultira boljim rezultatima učenika (Olić, 2016).

Zaključak

Poznato je da informacije iz spoljašnjeg sveta svaka osoba obrađuje na različite načine. Svaka osoba uči na sebi svojstven način i ima različit stil učenja. Teorijska znanja o stilovima učenja neophodna su jer menjaju predstavu o neuspešnim učenicima. Moguće je da efekti učenja izostaju jer nastavne strategije ne odgovaraju stilovima učenja učenika. Stilovi učenja su složen fenomen koji zahteva dodatna proučavanja, a teorijska osnova ove problematike je značajna za nastavnike koji bi imali uvid u to koji sve stilovi učenja postoje, kao i to kako da ih prepoznaju a samim tim i kreiraju rad tako da odgovara različitim potrebama učenika. Iz ugla učenika značajno je da nastavnici pomažu učenicima u otkrivanju njihovog stila učenja kako bi imali

Forum pedagoga

bolja obrazovna postignuća i kako bi njihovo učenje postalo samoregulisano. Klasifikacije stilova učenja mogu pomoći učenicima da uvide koji je njihov stil učenja, kao i koje su preporuke kojima mogu unaprediti svoje učenje. Pretpostavlja se da će sami učenici biti veoma motivisani za otkrivanje svog stila učenja, a entuzijazam mogu preneti i na nastavnike kako bi otkrili stilove poučavanja. Proces otkrivanja stilova učenja za učenike može predstavljati izazov, pa je neophodna pomoć nastavnika.

U praksi je veoma teško i zahtevno za nastavnike da čas planiraju tako da odgovara stilovima učenja svih učenika. Potrebno je koristiti različite pristupe u nastavi kako bi se izbegla jednostranost i kako bi se angažovali različiti stilovi učenja, a nastavnicima pružiti pomoć u otkrivanju dominantnog stila učenja učenika. Uvažavanje stilova učenja treba da bude zastupljeno u svim delovima časa, pa čak i kod zadavanja domaćih zadataka. Poučavanje korišćenjem dijapazona stilova učenja poboljšava učenje učenika, samopouzdanje i zadovoljstvo nastavnikom. Osvešćivanjem nastavnika o primeni svih stilova učenja podjednako doprinećе aktivnom angažovanju svih učenika u radu.

Literatura:

1. Allcock, S. & Hulme, J. (2010). Learning styles in the classroom: Educational benefit or planning exercise? *Psychology Teaching Review*, 16 (2), 67–79.
2. Beaudry, J., Dunn, R., Klavas, A. (2002). Survey of Research on Learning Styles. *California Journal of Science Education*, 2 (2), 75–99.
3. Husarić, M. (2011). Važnost uvažavanja kognitivnih stilova i stilova učenja kod učenika u procesu poučavanja. *Metodički obzori*, 6 (2), 143–151.
4. Letina, A. (2016). Strategije aktivnog učenja u nastavi prirode i društva. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65 (1), 7–32.
5. Matijević, M. (2011). Škola i učenje za budućnost. U: Jurčević Lozančić, A., Opić, S. (ur.), *Škola, odgoj i učenje za budućnost* (str. 9–22). Zagreb: Učiteljski fakultet.
6. Mužević, M. (1992). Stilovi učenja i rešavanja problema učenika viših razreda osnovne škole. *Pedagogija*, 27 (1–2), 127–135.
7. Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju: primena strategija i uloga orijentacija na ciljeve. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39 (2), 309–328. doi: 10.2298/ZIPI0702309M.
8. Mirkov, S. (2009). Stilovi učenja: regulacija kao posrednik između motivacionih i kognitivnih komponenti. U: Danilović, M., Popov, S. (prir.)*Tehnologija, informatika, obrazovanje za društvo učenja i znanja* (str. 110–122). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka, Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike, Prirodno-matematički fakultet, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
9. Olić, S. (2016). *Motivacija i uvažavanje stilova učenja kao determinante učeničkog postignuća u hemiji*. Doktorska disertacija odbranjena na Prirodno-matematičkom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu.

Forum pedagoga

10. Posavec, M. (2010). Višestruke inteligencije u nastavi. *Život i škola*, 24 (2), 55–64.
11. Samperio, N. (2017). Discovering Students' Preference for Classroom Activities and Teachers' Activity Use.*Colomb. Appl. Linguist. J., 1*, pp. 51–66. doi: 10.14483/calj.v19n1.9292.
12. Španović, S. (2011). Individualizovana nastava u teoriji i praksi. *Nastava i vaspitanje*, 60 (3), 500–515.
13. Tubić, T. (2002). *Socijalno-kognitivni činioci stilova učenja*. Doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu.
14. Tubić, T. (2004). Stilovi učenja kao faktor postignuća. *Norma*, 10 (1–2), 55–66.
15. Veselinov, D. (2015). Didaktički aspekti istraživačkog učenja i metakognitivne strategije. *Pedagoška stvarnost*, 61 (4), 622–633.

* * *

STYLES OF STUDENTS' LEARNING IN THE PROCESS OF COGNITION AND TEACHING

Summary: *The reform of the educational system should go in the direction of developing students' competencies for the 21st century. A teacher is not the only source of information, the access to IT makes getting the information easier, and responsibility for learning is transferred to the very students. Studying the issues of the styles of learning should be explored more, and it is significant from the point of students who should gain competences for individual learning. The process of teaching in which teachers apply different teaching strategies would suit different types of studens' learning. Making clear the terms and other constructs alike is significant so that we can see the complexity of the phenomena. The scope of teaching activities which can be applied depending on the style of learning the students belong to as well as directions of teachers for work so that classes should be planned so that they can fit the differences in the process of learning and they represent the challenge for a student, and possibility for the maximum adjustment of students to the particularities of students.*

Key words: *style of learning, cognitive style, strategies of learning, self-regulation.*

* * *

СТИЛИ УСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НА УРОКАХ И УЧЕБЫ В ЦЕЛОМ

Резюме: *В 21 веке реформа системы образования должна идти в направлении развития компетенций учащихся. Учитель больше не является единственным источником информаций: благодаря информационным технологиям доступ к информации становится проще, а ответственность за обучение передается самому учащемуся. Изучение проблемы стилей усвоения знаний требует дальнейшего изучения и это также важно с точки зрения учащихся, которые должны быть обучены получать знания самостоятельно. Процесс преподавания, в котором учителя различными стратегиями передают знания, будет соответствовать некоторым стилям самостоятельного усвоения знаний учащимися. Уточнение терминов стиля усвоения знаний и других, связанных с ним конструкций, важно для понимания сложности этого явления. Диапазон учебных мероприятий, которые*

Forum pedagoga

могут применяться, в зависимости от стиля усвоения знаний учащимися, как и руководящие указания учителям (как планировать подготовку уроков, учитывая различия в учебном процессе учащихся) – представляют собой вызов, но и возможность максимально приспособить индивидуальным характеристикам учащегося процесс обучения.

***Ключевые слова**: стиль усвоения знаний, когнитивный стиль, стратегии получения знаний, саморегуляция.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 02. 11. 2018.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 21. 1. 2019.

Forum pedagoga

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIV, 1, 2019.
UDK:
159.922.76
615.85

Dragana S. MAĆEŠIĆ PETROVIĆ
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd
Jasmina M. KOVAČEVIĆ
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd
Vesna S. ŽIGIĆ
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd
Aleksandra B. PANTOVIĆ
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd

SENZORNA INTEGRACIJA – OSNOVNI TEORIJSKI OKVIRI[1]

Apstrakt: *U radu su razmatrani i tretirani aspekti senzomotorne integracije, definisanjem osnovnih pojmova i terminologije u skladu sa sadržinskim određenjem predmeta razmatranja, zatim deskripcijom i uvidom u stanja neometene senzorne integracije, osnovnih činilaca senzorno-integrativnih procesa, razvoja senzorne integracije, kao i pokušajem rasvetljavanja smetnji i poremećaja senzorne integracije koje za svoj proizvod imaju razvojne smetnje i smetnje učenja sa različitim manifestacijama i simptomatologijom u zavisnosti od uzrasta deteta. Finalna razmatranja rada tretiraju mogućnosti terapijskog pristupa smetnjama senzorne integracije.*

Ključne reči: *senzorna percepcija, senzorna integracija, razvoj, smetnje, tretman.*

[1] Rad je deo projekta *Kreiranje protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa*, broj 179025 (2011–2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Forum pedagoga

Senzorna integracija

Termin *senzorna integracija* označava neurološke procese i teoriju odnosa između ponašanja, akademskih sposobnosti i neuronskog funkcionisanja (posebno čulnu preradu ili integraciju informacija). Poremećaj senzorne integracije ne odnosi se samo na jednu vrstu problema, već obuhvata grupu poremećaja koji su često međusobno povezani. Poremećaj senzorne integracije obuhvata probleme registracije, senzornu defanzivnost (taktilnu, auditivnu, vizuelnu, ukusnu i mirisnu), poremećaj taktilne diskriminacije i percepcije, poremećaj percepcije položaja, poremećaj vizuelne percepcije i diskriminacije, vestibularne poremećaje. Svi ovi problemi postoje u kontinuumu i nisu nužno međusobno isključivi (Cleary, 2002).

Ljudi često imaju probleme vezane za različite oblasti, uključujući psihosocijalne, motoričke i učenje veština (Fisher, Murray & Bundy, 1991, prema: Cleary, 2002). Džin Ajris, je prva definisala proces integracije kao „sposobnost da organizuje senzornu informaciju za upotrebu" (Ayres, 1972[b], prema: Cleary, 2002). Nakon mnogo više istraživanja dopunila je svoju definiciju, te senzornu integraciju definiše kao proces koji organizuje neurološke senzacije iz sopstvenog tela i iz okruženja i omogućava efikasno korišćenje tela unutar okruženja.

Mozak mora da izabere, poboljša, inhibira, uporedi i povezuje senzornu informaciju na fleksibilan način. Drugim rečima, mozak mora integrisati informacije.

Potrebno je da se radni terapeuti pridržavaju dva cilja u radu sa decom (Case-Smith, Allen and Pratt, 1996: 4, prema: Cleary, 2002):

1. Radni terapeut treba da poboljša funkcionalne sposobnosti deteta;
2. Radni terapeut treba da poboljša sposobnost deteta da komunicira u svom fizičkom i socijalnom okruženju. On posmatra funkcionalne sposobnosti dece kroz aktivnosti svakodnevnog života, kao što je briga o sebi, ponašanje u školi i radne aktivnosti.

Prema Gilfojl, Grejdi i Mur (Gilfoile, Gradi, Moore), da bi se dete uspešno adaptiralo na životnu sredinu, mora da asimilira čulne informacije i prilagodi motoričku aktivnost čulnim informacijama. Kroz pokret dete je u interakciji sa svojim okruženjem i motoričke sposobnosti razvija kao direktan odgovor na senzorne informacije koje potiču iz sredine (Bil, Peske, 2009; Maćešić Petrović, 2014).

Forum pedagoga

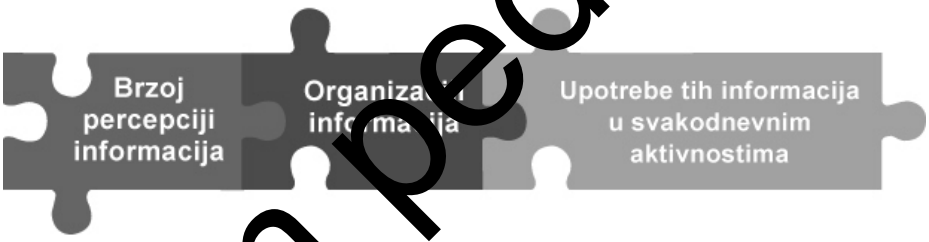
Teorija senzorne integracije ima tri važna postulata (Fischer, Murray & Bundy, 1991, prema: Cleary, 2002).

1. Pojedinci koji primaju senzorne informacije iz svog okruženja i iz sopstvenog tela normalno funkcionišu. Njihov centralni nervni sistem integriše informacije i koristiti ih da planira i organizuje ponašanje.
2. Abnormalnosti u integrisanju senzornih informacija dovode do konceptualnih smetnji u učenju.
3. Senzorna integracija može biti poboljšana obezbeđivanjem senzorne stimulacije tokom smislene aktivnosti.

U ranom razvoju mozak razvija sposobnost ili kapacitet učenja specifičnih radnji i informacija, kao što su računanje ili čitanje. Veliki deo ovog kapaciteta za učenje jeste sposobnost integracije senzornih informacija. Neke opšte činjenice u vezi s tim biće istaknute u daljim razmatranjima.

Prema nekim autorima, senzomotorna integracija može se slikovito predstaviti na sledeći način.

Senzorna integracija je proces upotrebe naših čula u…



Opšte je mišljenje da postoji pet čula (zvuk, vid, miris, ukus, dodir), ali zapravo ih imamo sedam. Međutim, postoje i proprioceptivno čulo, pomoću koga primamo informaciju o položaju tela u prostoru, kao i vestibularno čulo, pomoću koga primamo informaciju o ravnoteži i pokretu.

Preuzeto sa sajta **http://suzanamiljkovic.wordpress.com/2014/01/26/sta-je-senzorna-integracija/** (Maćešić Petrović, 2014).

Učenje starije dece i odraslih

Što se više sinapsi koristi i angažuje, one postaju jače i korisnije. Svaki put kada neka neuralna poruka prođe kroz sinapsu, nešto se događa sa neuronima i sinapsama, što olakšava budućim sličnim porukama prolazak kroz sinapse i neurone. Svaki put kad se neki senzorni i motorni proces ponavlja, manje energije se ulaže i manje energije je potrebno za sledeći

Forum pedagoga

sličan proces. Ponovljena upotreba sinapsi omogućava memoriju (pamćenje) ili pak olakšava izvođenje sposobnosti i eventualno automatizuje radnje. Na tom procesu se zasniva sposobnost učenja.

Kada je u pitanju razmatranje pitanja učenja, dva su koncepta od centralnog značaja u vezi sa definisanjem ovog procesa:

- Naučiti kako se uči;
- Učenje u terapiji.

U vezi sa učenjem *kako naučiti* polazi se od stava o interakciji senzornih i motornih sistema kroz njihove nebrojene interkonekcije (međupovezanosti) koja daje značenje senzacijama i svrhu pokretima i motornim aktivnostima (Yack, Sutton, Aquilla, 2003, prema: Maćešić Petrović, 2014).

Vestibularni i taktilni sistem omogućuju veliku količinu različitih informacija. Proprioceptivni sistem takođe prenosi suštinske esencijalne informacije. Ova tri čula daju značenje onome što je opaženo asocijacijom vizuelnih informacija sa onim iskustveno doživljenim u pokretu i dodiru. Vid pomaže u davanju značenja onome što se čuje, a sluh u davanju značenja onome što vidimo. Konačno, značenje dato senzacijama nam pomaže u formiranju pojmova, kognicije i mišljenja (Mulder, 2007, prema: Bil, Peske, 2009).

Bez interakcije sa sredinskim okruženjem učenje je veoma otežano i onemogućeno. Većina našeg učenja postoji kroz integraciju naših senzornih sistema. Kasnije intelektualno i akademsko učenje zauzima mesto u okviru cerebralnog korteksa. Senzomotorna integracija obezbeđuje podlogu za kasnije kognitivne funkcije. Učenje je, tako posmatrano, funkcija nervnog sistema u celini.

Učenje u terapiji je jedno od centralnih pitanja za razumevanje i definisanje procesa učenja. U senzornoj integrativnoj terapiji mi hoćemo da postignemo da dete koristi što je moguće više sinapsi bez napora, komforno. Posebno želimo da ono koristi sinapse u maždanom stablu u koje se slivaju različiti tipovi informacija istovremeno. Na taj način dete uči kako da koristi mozak mnogo lakše i efektivnije. Ako je dete mlađe, razvijaće nove međupovezanosti ili interkonekcije i njegovo napredovanje biće veoma brzo. Ako je starije, terapija mu pomaže da uči kako da facilitira tj. podstiče određene informacije ili inhibira tj. potiskuje ostale, kako da usmerava informacije ka odgovarajućim delovima tela i mozga, kao i kako da stavi

Forum pedagoga

zajedno sve informacije u smisaoni obrazac sa značenjem na nivou korisne percepcije i ponašanja.

Dakle, ova se terapija posmatra kao **učenje**, što je tačka spajanja ovog rehabilitacionog pristupa sa metodom reedukacije psihomotorike, u kojoj se takođe vrši ponovljeno **učenje** iz ranih perioda razvoja u svrhu terapijskog pristupa senzomotornim smetnjama razvoja dece. U okviru senzomotorne integrativne terapije zadatak deteta nije učenje specifične sposobnosti, obična obuka ili vežbanje, kao što je na primer učenje pisanja ili čitanja. Ovde dete uči **kako da organizuje svoj mozak da radi na odgovarajući, bolji način**. **To ga čini** mnogo **sposobnijim za učenje** čitanja, pisanja i drugih veština i sposobnosti, kao i učenje uopšte. Na isti način posmatramo i efekte reedukacije psihomotorike (Kyres, 1979).

Senzorna ishrana

Senzorni ulaz je neophodan za optimalnu funkciju mozga. Mozak funkcioniše tako što konstantno prima i obrađuje senzorne informacije. U slučaju neprimanja senzornih informacija dolazi do poremećaja. Sprovedena je studija u kojoj su mačićima bile vezane oči, tako da nisu primali informacije u kritičnom periodu, što je rezultovalo pojavom abnormalnosti i poremećaja u ponašanju. Ajris (Aires, 1979) smatra da je senzorni ulaz za mozak kao hrana za telo. Njen *koncept čulne ishrane* dalje je razvijao Vilbirger (Vilbirger). Terapijski senzorna dijeta obezbeđuje optimalnu kombinaciju senzacija odgovarajućeg intenziteta za pojedinačno dete. Deci tipičnog razvoja retko je potrebna senzorna dijeta. Prirodno kruženje im pruža raznovrsnost osećaja. Međutim, deci sa poremećajem senzorne integracije potrebna je čulna stimulacija da se ispravi neravnoteža u sistemima.

Senzorna modulacija – problemi

Modulacija se odnosi na regulisanje delatnosti centralnog nervnog sistema (Aires, 1979). To znači da centralni nervni sistem reaguje na dolazne stimuluse koji odgovaraju intenzitetu postojećih stimulusa. Dakle, pojedinac reaguje na način koji najbolje odgovara zahtevima okruženja.

Disfunkcija postoji kada su fluktuacije velike ili kada osoba funkcioniše na jednom kraju kontinuuma ili drugom.

Forum pedagoga

Oni koji imaju tendenciju da funkcionišu na nivou hiposenzitivnosti jer imaju umanjenu senzornu registraciju i veoma su neosetljivi na podražaje neće primetiti senzorne nadražaje koji će dobiti pažnju većine ljudi. Ovo je problem dece koja ne reaguju na relevantne stimuluse životne sredine jer su u opasnosti od ugrožavanja sebe. Na primer, oni ne mogu da prepoznaju ili pravilno protumače opasnost od tople peći, sirena i rotirajućih svetala.

Pojedinci sa senzornom defanzivnosti na drugom su kraju spektra. Oni su preplavljeni svakodnevnim senzornim nadražajima.

Razvoj senzorne integracije

Postoje određeni bazični principi razvoja deteta koji se mogu uočiti kod svakog deteta. Većina aktivnosti u prvih sedam godina života jesu delom aktivnosti *procesa organizacije senzacija nervnog sistema*. Ova organizacija odvija se u vidu:

- Organizacije kroz adaptivne odgovore;
- Unutrašnje direkcije ili pravca;
- Građenjem blokova, sekvenci.

Razvojne faze odvijaju se kroz više razvojnih koraka i etapa, i to:

- Prvi mesec ekstrauterinog razvoja;
- Drugi i treći mesec;
- Od četvrtog do šestog meseca;
- Od šestog do osmog meseca;
- Od devetog do dvanaestog meseca;
- Druga godina života;
- Od treće do sedme godine života (Ayres, 1979, 2002, 2005, prema: Mašešić Petrović, 2014).

Kada je u pitanju ***organizacija kroz adaptivne reakcije-odgovore***, može se istaći da se najveći deo senzorne organizacije odvija tokom adaptivnih reakcija na senzacije. To je odgovor pomoću koga osoba deluje svojim telom na sredinu na kreativan i koristan način. Mi se adaptiramo na senzacije i moramo da organizujemo senzacije iz našeg organizma i sredine da bismo mogli da formiramo adaptivnu reakciju ili odgovor. Adaptacija na situaciju može da postoji samo ukoliko mozak prepoznaje situaciju u kojoj je. Kada dete reaguje na odgovarajući način, znamo da je organizacija i integracija senzacija na nivou mozga efikasna. Zadovoljstvo predstavlja

Forum pedagoga

integraciju senzacija i formiranje adaptivnih odgovora, odnosno reakcija. Ako adaptivni odgovor ili senzacija izostane, ako dete nije u stanju da formira adaptivni odgovor ili se to odvija previše usporeno, dete ne može da odgovori zahtevima situacije u životu ili školi – na primer, može da pada sa bicikla ili ne može da razume i savlada računanje.

- ***Proces organizacije senzacija nervnog sistema*** odvija se kao unutrašnja potreba za razvojem senzorne integracije. Me ne kažem detetu šta treba da uradi jer je priroda ta koja ga usmerava na izvršavanje određene akcije ili aktivnosti. Na to nam ukazuje posmatranje deteta dok istražuje svoju okolinu kao što se ra svoj pokušava uvek iznova putem više pokušaja dok ne dođe do uspeha. Bez unutrašnje direkcije, usmerenosti ili potrebe za senzornom integracijom niko od nas ne bi bio sposoban da se razvija. Priroda je ta koja preuzima na sebe ovaj zadatak automatski.
- U sekvencama ili fazama razvoja dete koristi svaku pojedinačnu aktivnost **„građenja blokova"** koja postaje baza ili osnova složenijih i razvijenijih nivoa i oblika razvoja. Dete dolazi u vezu i zajedništvo različite funkcije formirajući složene, organizovane funkcije. Ponekad se vraća na osvojene obrasce ponašanja i ranije savladane razvojne faze pre nego što pređe na nešto novo. Isto važi za akademske, školske sposobnosti, emocionalni razvoj i ponašanje (Ayres, 2002, 2008, prema Maćešić Petrović, 2014.). **Sve se bazira na senzomotornim osnovama.**

Ometena senzorna integracija – siromašna senzorna integracija

Prema podacima autora koji je utemeljivač senzorne integrativne terapije (Džin Ajris), oko 10% dece u SAD ima problem senzorne integracije koji uzrokuje smetnje u učenju i ponašanju. Ako mozak ima slabije kapacitete za integrisanje informacija, to će interferirati sa brojnim aktivnostima u svakodnevnom životu deteta ili odraslog (http://www.adta.org/about_dmt).

Dijagnozu nije lako postaviti jer nema preciznog načina da se izmeri sposobnost mozga za senzornu integraciju. Poremećaj senzorne integracije nije medicinski problem i ne može se izolovati tako jednostavno. Većina lekara sa uobičajenim medicinskim procedurama koja tretiraju dete najčešće izjave da problem ne postoji i da je sve u redu sa detetom. Ako problem nije suviše izražen već diskretan, ni roditelji najčešće ne primete ništa neuobičajeno sve dok dete ne pođe u školu. Dakle, prve smetnje otkrivaju se

Forum pedagoga

tek na školskom uzrastu, polaskom deteta u školu i stavljanjem u situaciju zahteva školskog okruženja. Ako majka, kao detetu najbliža osoba, ipak oseti da nešto nije u redu, nema načina da to objasni niti kaže šta je to što predstavlja problem.

Neki rani simptomi mogu biti indikativni, kao što su kašnjenje ranog psihomotornog razvoja – držanje glave uspravno, sedenje, uspravan stav, hod i slično, što se sve može javiti kasnije i sa teškoćama kod dece sa senzornom integracijom. Kod dece sa smetnjama u senzornoj integraciji, igra takođe ima svoje specifičnosti. Dete razbija igračke, dešavaju se nezgode i incidenti češće nego što je to uobičajeno na određenom uzrastu. Dete ne bira igre kao druga deca jer u njima nije uspešno i ne ispunjava ga osećaj zadovoljstva, ili ne ume da odgovori zahtevima igre i vršnjaka, ili ne razume pravila igre, pokazuje smetnje u manipulativnim aktivnostima sadržanim u igrovnim obrascima ili ne pokazuje odgovarajuće reakcije na opažena situaciju i elemente igre.

Na tom uzrastu takođe se može zapaziti produžen i otežan govorno-jezički razvoj. Mnoga deca imaju problem sa auditivne gnozije i percepcije bez obzira na očuvan sluh, neka ne razumeju šta im se govori ili od njih očekuje u određenoj situaciji, dok druga deca imaju jasnu ideju šta bi htela da kažu, ali ne mogu to ga izgovore niti da to produkuju svojim govorno-jezičkim organima (Gillet, 1993, prema: Maćešić Petrović, 2014). Mnogi imaju problema u sklapanju slagalica, povezivanju dveju linija među sobom, bojenju i sličnim aktivnostima. Neka deca ne mogu da organizuju percepciju taktilnih senzacija na odgovarajući način – postaju ljuta, besna na dodir ili se plaše i izbegavaju dodire i senzorne draži po koži. Neka su preterano motorno aktivna, nepažljiva, dok drugu decu iritira zvuk, svetlost, buka, nagli pokreti (Biel, Peske, 2009, prema: Maćešić Petrović, 2014). Sa porastom kalendarskog uzrasta, simptomi školskih problema postaju dominantni.

Problemi u školi – neka deca nemaju nikakvih problema u kućnom okruženju, ali se smetnje i problemi javljaju u uslovima školskog okruženja i zahteva školske situacije. Ono što u predškolskom uzrastu može predstavljati minoran problem, u školskom uzrastu postaje veliki problem jer su učitelji skloni da računanje, čitanje i pisanje smatraju bazičnim, elementarnim navikama i školskim sposobnostima, a one zapravo predstavljaju složen set sposobnosti koje se angažuju pri njihovom savlađivanju i izvođenju. Zahtevaju skladno i adekvatno razvijene senzorne integrativne sposobnosti kao osnovu mogućnosti adekvatnog funkcionisanja u ovim oblastima razvoja. U situacijama neuspeha dete se oseća bespomoćno i anksiozno.

Forum pedagoga

Dete treba da uradi brojne veoma jednostavne aktivnosti, a ipak veoma teške za taj uzrast – da zna da veže pertle na fizičkom, da drži pravilno olovku da bi moglo da piše, da ne lomi minu olovke kada koristi tehničku ili običnu olovku pri pisanju, da prati zadate instrukcije, da može da pomera pažnju brzo sa jednog zadatka na drugi, i slično. U učionici mogu da ga ometaju brojni zvukovi, svetla, istovremeni rad više učenika na različitim zadacima, te njegov mozak može reagovati pod uticajem preterane stimulacije ekscesnom aktivnošću (Ayres, 1972[a]).

Dete reaguje hiperaktivnošću ne zato što je po prirodi nemirno, već zato što mu je mozak preplavljen brojnim podražajima koji su van kontrole. Ključni problem je mentalna konfuzija, koja se odražava na motorni plan i na pažnju. Dete najčešće nije u stanju da prepozna niti opiše ili razgovara o ovim problemima. Nagrade, kazne niti verbalne instrukcije da se smiri ili uradi konkretnu aktivnost ne utiču na ovakvo stanje deteta. Reči i misli ne mogu da doprinesu organizovanju mozga na odgovarajući način. Samo odgovarajuće senzacije i adaptivni odgovori, o kojima je bilo reči u prethodnim delovima teksta, mogu izgraditi samopoštovanje i sopstvenu usmerenost i direkciju organizma na zadatu, željenu aktivnost (Candace, Vaughn, 2002, prema: Maćešić Petrović, 2014).

Treba zapamtiti da dete sa poremećajem senzornim integracijom pokazuje set različitih simptoma. Čak i deca tipične populacije mogu pokazivati neke od znakova poremećene senzorne integracije u pojedinim momentima. To ne predstavlja problem sve dok simptomi nisu brojni, udruženi i česti.

Poremećaji senzomotorne integracije obuhvataju:

- Poremećaje koji uključuju vestibularni sistem;
- Poremećaje koji uključuju razvojnu dispraksiju – probleme motornog planiranja;
- Poremećaji taktilne odbrane;
- Vizuelna percepcija i auditivno-govorni poremećaji;
- Autistični spektar poremećaja.

Kada su u pitanju *simptomi*, oni se razlikuju – kod svakog deteta su specifični, što otežava postavljanje dijagnoze. Kod neke dece skup simptoma može biti udružen u sindrom, a kod neke dece javljaju se izolovano jedan ili više različitih simptoma. Ovi simptomi mogu biti sledeći:

- Hiperaktivnost i distraktibilnost;

Forum pedagoga

- Problemi u ponašanju;
- Problemi razvoja govora;
- Problemi mišićnog tonusa i koordinacije;
- Problemi i smetnje u učenju;
- Tinejdžerski problemi.

Ove smetnje nisu realni problemi i uzroci problema. To su konačni produkti neefektivne i neregularne aktivnosti senzorne obrade mozga. Prvi nivo senzorne obrade ukazuje na taktilitet i senzacije dodira pristigle iz kožnih stimulacija. One pomažu detetu da sisa i jede, da se formira veza između majke i deteta. Tako su dovedeni u vezu vestibularni i proprioceptivni podražaji koji vode dobro organizovanim pokretima očiju, organizovanja posture, fizičke ravnoteže, mišićnog tonusa i gravitacione sigurnosti.

Zaključna razmatranja

Terapijski pristupi razvojnim smetnjama

Terapija plesom, kao i senzorna integracija, relativno su nova područja. Oba pristupa su usmerena na poboljšanje dečjih sposobnosti, pa se smatra da se dobro međusobno dopunjavaju. Terapija plesom može da usvoji pokrete terapije senzomotorne integracije i tako poboljša svoju praksu.

Ovo istraživanje pokazuje mogućnosti napretka kod dece kroz integraciju oba pristupa, pa je neophodno sprovoditi dalja istraživanja na ovu temu (Cleary, 2002).

Osvrnućemo se na poređenje odnosno uklapanje terapije plesom i senzorne integracije. Pomoću podataka iznetih u radu moguće je steći jasnu sliku o sličnostima i razlikama ova dva metoda, kao i bliže upoznati načine na koje ona deluju na nervni sistem. Autor polazi od teorija oba pristupa koja govore o poboljšanju adaptivnog ponašanja, postizanju balansa i integracije. Oba pristupa teže bihevioralnom i emocionalnom poboljšanju klijenta. Ono što razlikuje ova dva metoda jeste način pristupa uzrocima problema. Senzorna integracija polazi od pažljivog ispitivanja nervnog sistema radi razumevanja akademskih, motornih ili emocionalnih teškoća koje dete doživljava, dok terapija plesom prevashodno posmatra efekte pokreta na

Forum pedagoga

mogućnost proširivanja svesnosti i ekspresije misli i emocija osobe (Cleary, 2002). Iako su u pitanju dva različita polja, naše slaganje sa autorom o dobrobiti njihovog kombinovanja i primene na efekte povećane mentalne, emocionalne i psihičke integracije deteta je potpuno.

Centralni terapijski pristup razvojnim problemima senzorne integracije je senzorna integrativna terapija (SIT).

Priroda senzorne integrativne terapije

Ako je interakcija sa sredinom odgovarajuća u smislu pružanja mogućnosti detetu da razvija mozak i mogućnosti opstvene organizacije mozga da tu mogućnost iskoristi, zašto onda detetu treba terapija? Zašto dete samo na sebe ne deluje terapeutski u svojoj kući i dečjem igralištu? Dete tipične populacije ne mora da ide na terapiju zato što njegova igra pruža senzorne stimulacije koje su mozgu neophodne i omogućava mu smisaone odgovore na te stimulacije. Neurološki problem kod deteta sa senzornom integrativnom terapijom leži u tome što njegov razvojni problem sprečava da obradi i procesira informacije igrajući se na njegov specifičan način, koji ga onemogućava da razvije adaptivne odgovore koji organizuju cerebralnu aktivnost mozga. Drugim rečima, dete se može igrati i igra se ali ne na način koji omogućava integraciju. **Zato mu treba sredinsko okruženje specijalno dizajnirano da izađe u susret njegovim potrebama. Takvo okruženje obično nije dostupno u kućnim i školskim uslovima, pa se formira terapeutsko okruženje specijalno dizajnirano za te svrhe. Društvo mnogo više pažnje obraća na govorno-jezički, intelektualni i akademski razvoj, a mnogo manje na građenje senzomotorne osnove za ove više funkcije.**

Terapeut senzorne integracije obučava se iz neuronauka i može da dijagnostikuje kako funkcioniše i radi detetov senzorni sistem, a zatim da prema tome dizajnira sredinu koja omogućava detetu da uzajamno deluje mnogo efektivnije i efikasnije nego ikada pre. Dete sa senzornim integrativnom disfunkcijom najčešće je vođeno svojim unutrašnjim pravcem razvoja, pa terapeut mora da ohrabruje, privoli, upućuje na draži i privlačnosti i udešava rukovođenje aktivnostima u pravcu izbora aktivnosti koje će pomoći detetu da razvija svoj mozak. **Terapeut ne može da organizuje cerebralnu aktivnost umesto deteta jer ono to mora da uradi**

Forum pedagoga

sopstvenim kapacitetima i aktivnostima, ali dete ne može to da uradi bez pomoći terapeuta.

Centralni principi terapije

Centralna ideja koja prožima ovu terapiju jeste da se omogući kontroliše senzorni input (ulaz senzornih informacija), posebno ulaz informacija iz vestibularnog sistema, mišića, tetiva i kože na način koji će omogućiti detetu spontano formiranje adaptivnih odgovora koje integrišu te senzacije.

Terapija je najefektivnija kada usmerava svoju akciju dok terapeut pažljivo i nenasilno usmerava sredinsko okruženje. Interakcija najčešće postoji kada dete želi stimulus i inicira (započinje) aktivnost koja dovodi do te senzacije. Ako dete hoće aktivnost, njegov mozak dobija mogućnosti da organizuje senzacije za ove aktivnosti. Mozak tako funkcioniše što organizuje senzacije neophodne za aktivnost, odnosno pruža **iskustvo neophodno za sopstveni razvoj.**

Mi ne pokušavamo da naučimo dete da uradi neku aktivnost ili pokret. Dete ovde ne uči neku određenu aktivnost, pokret i sličnu akciju i u tome vidimo sličnost sa terapijom pokretom, plesom i reedukacijom psihomotorike – ni kod jednog od ovih terapijskih pristupa ništa se ne uči, ne uvežbava. Ovo nije fizička niti motorna edukacija kao što je slučaj kod nastavnog predmeta fizičko vaspitanje ili kod učenja radnih operacija u profesionalnom učenju i osposobljavanju. To radi nastavnik fizičkog vaspitanja ili radni terapeut ili profesor radnog osposobljavanja. Umesto toga, zadatak defektologa je da pomogne detetu da funkcioniše bolje psihički, fizički, emocionalno i akademski (školski). Mi hoćemo da dete postane *više sposobno u učenju* i akademskim sposobnostima, motornim veštinama ili tipovima adekvatnog ponašanja koji su mu neophodni za svakodnevni život. Motorna aktivnost je korisna i upotrebljiva ako omogućava senzorni input (ulaz senzornih informacija) koje će pomoći detetu da organizuje procese učenja kao što pokreti tela dovode do evolucije (razvoja) mozga koji će obezbediti mišljenje, čitanje, pisanje i slične aktivnosti (Ayres, 1997, 2002, 2008, prema: Maćešić Petrović, 2014).

Forum pedagoga

Literatura:

1. About Dance/Movement Therapy. (n.d.). Preuzeto sa: http://www.adta.org/about_dmt 04. 04. 2015.
2. Ayres, A. J. (1979). *Sensory integration and the child.* Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
3. Bil, L., Peske, N. (2009). *Raising a Sensory Smart Child: The Definitive Handbook for Helping Your Child with Sensory Processing Issuses*. NY: Penguin Books.
4. Case-Smith, J., Allen, A., Pratt, P. A. (1996). *Occupational therapy for children*. St. Louis: Mosby-Year Book, Inc.
5. Cleary S. (2002). *Dance Movement Therapy and Sensory Integration: An Integrated Approach to Working With Children.* NY: Naropa University.
6. http://suzanamiljkovic.wordpress.com/2014/01/26/sta-je-senzorna-integracija/
7. Maćešić Petrović, D. (2014). *Metodski pristupi rehabilitaciji osoba sa teškoćama u mentalnom funkcionisanju.* Beograd: Univerzitet u Beogradu: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

* * *

SENSORY INTEGRATION – BASIC THEORETICAL FRAMES

Summary: *Aspects of sensory-motor integration through defining basic terms and terminology in accordance with the contents determination of the subject were discussed in this paper. Description and observation the state of uninterrupted sensory integration, basic factors of sensory-integrative processes, development of sensory-motor integration and possibilities of understanding disorders and disabilities of sensory integration which have their product have developmental disorders and learning disabilities with different manifestations and symptomoloy deepening on the age of a child are discussed as well. Final discussions of the paper treat the possibilities of therapeutically approach to disorders of sensomotor integration.*

Key words: *sensory perception, sensory integration, development, disorders, treatment.*

* * *

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ – ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ РАМКИ

Резюме:*В настоящей работе рассматриваются и трактуются аспекты сенсомоторной интеграции 1. посредством определения основных понятий и терминологии в соответствии с определением содержания предмета рассмотрения, 2. посредством описания и понимания состояния беспрепятственной сенсорной*

Forum pedagoga

интеграции, основных факторов сенсорных интеграционных процессов, развития сенсорной интеграции, 3. посредством попытки осветить препятствия и нарушения сенсорной интеграции, результатом которых является нарушение развития и неспособность к общению с различными проявлениями и симптоматикой, зависящими от возраста ребенка.
В заключительных соображениях работы рассматривается возможность терапевтического подхода к нарушениям сенсорной интеграции.

***Ключевые слова**: сенсорное восприятие, сенсорная интеграция, развитие, расстройство, лечение*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 14. 12. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: [illegible]. 1. 2019.

Forum pedagoga

Bojana Z. ANĐELKOVIĆ
Osnovna škola „Dušan Popović“
Belušić

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIV, 1, 2019.
UDK:
37.064.1/.2
159.928.072-057.874

ISKUSTVA NASTAVNIKA I STRUČNIH SARADNIKA U RADU SA DAROVITIM UČENICIMA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Rezime: *Kada se analiziraju definicije i pojmovi inkluzivnog obrazovanja, uočljivo je da se inkluzivno obrazovanje definiše kao mogućnost škole da obezbedi kvalitetno obrazovanje svoj deci, bez obzira na njihove različitosti. U okviru koncepta inkluzivnog obrazovanja, jednako je važno adekvatno posvetiti pažnju i darovitim učenicima.*

Upravo zbog toga, cilj rada bio je ispitati na koji način nastavnici i stručni saradnici osnovnih škola percipiraju darovite učenike. Razmatrana su pitanja koja se odnose na identifikaciju darovitih učenika, kao i na pedagoške strategije koje primenjuju u radu sa darovitim učenicima. U radu je korišćen deskriptivni naučnoistraživački metod.

Rezultati su pokazali da najveći broj ispitanih stručnih saradnika darovite učenike identifikuje putem rezultata na testu za ispitivanje prvaka (TIP 1), dok, s druge strane, najveći broj ispitanih nastavnika darovite učenike uoči kroz visoka postignuća i zalaganje na samim časovima. Kao najzastupljenije strategije u radu sa darovitim učenicima, ispitanici navode primenu različitih tehnika učenja, mapa uma, problemskih i istraživačkih zadataka.

Dobijene implikacije ukazuju na opažanje i identifikaciju darovitih učenika od strane nastavnika i stručnih saradnika, kao i na adekvatan vaspitno-obrazovni rad sa njima, u okviru različitih vrsta i oblika nastavnog rada, u funkciji pozitivnog razvoja dece.

Ključne reči: *darovitost, učenici, nastavnici, stručni saradnici, percepcija.*

Forum pedagoga

Uvod

Kada sagledamo opšte odredbe inkluzivnog obrazovanja, koje su postavljene u Salamanki davne 1994. godine, uočljivo je da se koncept inkluzivnog obrazovanja temelji na odredbama u čijoj je srži određenje inkluzivnog obrazovanja kao procesa delovanja i odgovaranja na različite obrazovne potrebe svih učenika, kroz povećavanje učešća u učenju, kulturi, zajednici, i smanjivanje isključenosti iz obrazovanja. Inkluzivno obrazovanje se odnosi na škole, centre za učenje i obrazovne sisteme koji su otvoreni za svu decu. Da bi se to realizovalo, nastavnici, škole i sistemi treba da se promene, tako da mogu bolje da prilagode raznolikost potreba koje učenici imaju i da im omoguće da budu uključeni u sve aspekte školskog života (Mrše i Jerotijević, 2012). S druge strane, Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja (2016) propisuje da lica sa izuzetnim sposobnostima imaju pravo na obrazovanje i vaspitanje koje uvažava njihove posebne obrazovne i vaspitne potrebe, u redovnom sistemu, u posebnim odeljenjima ili posebnoj školi, u skladu sa ovim i posebnim zakonom. Polazeći od toga, u okviru vaspitno-obrazovnog procesa potrebno je motivisati za rad i napredak i učenike koji svoje školske obaveze uspešno završavaju, i darovite učenike. Potrebno je najpre prepoznati, a zatim razvijati specifične potencijale i talente darovitih učenika. Jedan od problema vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima jeste njihovo neprepoznavanje u obrazovnom sistemu ili/i nerazvijanje njihovih specifičnih sposobnosti na pravi način. Ranija istraživanja su ukazala na to da je oko 3% pojedinaca koji su tokom svoga razvoja bili evidentirani (u predškolskoj ustanovi, školi – zapažanjima nastavnika, testiranjima, kao i na takmičenjima i sl.) kao deca sa visokim potencijalima i uspešnim ostvarenjima, uspelo da nakon perioda od desetak ili petnaest godina ostvari postignuća koja su se u ranijem periodu očekivala (Gojkov, 2008: 30). Naime, često se dešava da se daroviti učenici zanemare u okviru školskog sistema, odnosno da se ne prepoznaju i ne podstaknu na dalji rad i napredak. Upravo zbog toga, potrebno je analizirati mišljenja ključnih aktera vaspitno-obrazovnog procesa radi analize njihovih mišljenja i iskustva, kako bi se poboljšao rad sa darovitim učenicima.

Određenje darovitosti i rad sa darovitim učenicima

U savremenoj stručnoj literaturi nabrajaju se različite karakteristike koje učenike čine darovitima. Među stručnjacima postoje neslaganja u definisanju darovitosti, tj. darovitih učenika. Velike su razlike između onih koji smatraju da ne postoji netalentovano dete i onih koji insistiraju na

Forum pedagoga

strogom određenju područja i stupnja darovitosti deteta (Matijević, 2008: 400). Čudina-Obradović (1991) navodi da se iznadprosečno razvijene sposobnosti mogu posmatrati na klasičan način, kao opšte intelektualne sposobnosti, odnosno stupanj inteligencije, koji se meri testovima. Darovitost je uglavnom urođena sa mogućnostima ispoljavanja u životu, radu, stvaralaštvu i ima snažne društvene karakteristike i vrednosti (Budimir-Ninković i Ninković, 2012: 627–647). Savremena nauka koristi prividno neutralne reči i pojmove, kao što su *dar, darovitost, obdarenost*, itd. Međutim, to su u stvari sinonimi, odnosno reči slične po smislu i značenju sa rečima *talent* i *talentovan* (Đurić, 2012: 291–304). Darovita deca su ona koja zbog svojih posebnih sposobnosti mogu očekivati visoka postignuća, identifikovana od stručnjaka, pokazuju potencijal u nekoliko područja: opšte intelektualne sposobnosti, specifične akademske sposobnosti, kreativne sposobnosti, sposobnosti vođenja i rukovođenja, umetničke sposobnosti, psihomotorne sposobnosti (Maksimović, 2012: 139–150). Šefer (2006) kroz analizu shvatanja koncepta darovitosti kod slovenskih autora navodi da je darovitost u Rusiji početkom dvadesetog veka shvaćena kao energetski potencijal ili mentalna energija koja je u stanju da menja sredinu. Nadalje imamo tendenciju po kojoj holistička koncepcija darovitosti, u čijoj srži je nedeljivo učešće celokupne ličnosti u kreativnom procesu i formiranju darovitog pojedinca, prati ruske autore sve do danas, bez obzira na to da li oni polaze od fizioloških osnova ili društvenih agensa razvoja jedinke (Šefer, 2006: 64).

Jedno od najpoznatijih određenja darovitosti dao je Renzuli (Renzulli, 2010; Renzulli & Park, 2000; Altras, 2006). Autor u okviru koncepcije tri prstena identifikuje tri vrste darovitosti, od kojih je prva školska darovitost, odnosno testovska ili darovitost za školsko učenje. U srži ove vrste darovitosti su sposobnosti koje se zahtevaju u tradicionalnoj nastavi i na testu inteligencije. Druga vrsta darovitosti je kreativno-produktivna darovitost, koju odlikuju visokorazvijena natprosečna sposobnost, posvećenost zadatku i kreativnost.

Visoko natprosečnu sposobnost Renzuli definiše dvojako – kao opštu sposobnost, koja se meri testovima opšte inteligencije i primenjuje u širokom spektru intelektualnih zadataka (npr. verbalno i numeričko rezonovanje) i kao specifične sposobnosti, koje su definisane na nivou ispoljavanja u realnom životnom kontekstu i vezane za određen domen (npr. matematiku, hemiju, balet). Nadalje, pod kreativnošću Renzuli podrazumeva osobine kao što su fluentnost, originalnost i fleksibilnost, otvorenost za iskustva, intelektualnu radoznalost i razigranost, kao i estetsku osetljivost.

Forum pedagoga

Evidentno je da je u istraživanjima o fenomenu darovitosti, naglasak najviše bio usmeren na intelektualne potencijale darovitih, njihovo podsticanje i usavršavanje (Đorđević, 2012: 264–275; Harrison, 2004). Međutim, savremene tendencije ukazuju na potrebu pomeranja fokusa sa intelektualnih sposobnosti u pogledu određivanja darovitosti. Pojedinac može postići iznadprosečno dobre rezultate na drugačijim vrstama zadataka, odnosno, može imati razvijenije ostale vrste inteligencije. Razmatranj problematike poučavanja i učenja darovitih učenika složena j zbog činjenice da se darovitost manifestuje uvek u nekom konkretnom području delovanja, kao što je kognitivno, umetničko, motoričko i sličn pored toga postoji mnogo zajedničkih obeležja koja se mogu proučavati na temelju kojih se može izvršiti generalizacija. Tako je potrebno da se razvoja darovitosti ne dolazi ako ne postoji podsticajna okolina (Matijević, 2008; Robinson, 2003). Pošto je evidentno da je delatnost obrazovanja jedan od najznačajnijih faktora identifikacije i daljeg rada s darovitim učenicima, potrebno mu je posvetiti dosta pažnje i značaja. Bodrič (2009) navodi da je delatnost obrazovanja za sistemski rad s darovitima najznačajnija, budući da ona utiče tokom njihovog razvojnog razdoblja koje je kritično za lični razvoj i ispoljavanje potencijalne darovitosti. Dalje, iako identifikacija darovitih može da započne u rano predškolsko doba, glavni deo procesa indentifikacije i podrške odvija se tokom osnovnog obrazovanja. Takođe, neophodno je obezbediti dobru koordinaciju i podršku porodice, škole, stručnih timova i šire društvene zajednice. Autor navodi da je, ukoliko želimo da podrška darovitima u potpunosti bude uspešna, neophodna tesna povezanost svih zainteresovanih činilaca: Ministarstva prosvete, Republičkog centra za talente i regionalnih centara, škole, nastavnika, stručnih timova (psihologa i pedagoga), roditelja i svih drugih udruženja i pojedinaca koji osmišljavaju i ostvaruju ili pomažu da se posredno ostvare programi rada s darovitima (Bodrič, 2009: 9). Šefer (2006) navodi da obrazovanje darovite dece treba primeniti tip obrazovanja (redovno, specijalno, dodatno), zatim vrsti darovitosti, a onda definisati u kakvoj formi i intenzitetu očekujemo da se darovitost ispolji i na kojim aspektima obrazovanja se insistira (razvojni, saznajni, kompenzatorni, emocionalni, metodički i tehnološki). Značajnu podršku razvoju darovitosti u školi mogu da pruže odgovarajući propisi koji će je garantovati, pa je zato važno da se na njima radi. Kako bi školski propisi pomoću kojih će se institucionalizovati podrška za darovite učenike i razvoj darovitosti postali podsticajni, školska regulativa mora da pretrpi značajne izmene. Naime, uske definicije darovitosti ograničavaju metode identifikacije i umanjuju obrazovne izbore, te je potrebna obuka nastavnika da bi oni znali šta i kako da rade u okviru datih mogućnosti. Školska

Forum pedagoga

regulativa mora biti proaktivna – ona ne treba da odgovara samo na potrebe darovitih učenika, već i da aktivira i podstiče njihove potrebe, kao što to čine dobri nastavnici (Đorđević i Maksić, 2005).

Nastavnicima je oduvek veliki izazov predstavljalo podsticanje učenika s ciljem postizanja uspeha u skladu sa njihovim mogućnostima. Umesto tradicionalnog akademskog znanja i rutinskih veština, škole se moraju okrenuti prema učenju u čijoj srži su pitanja kako misliti, zaključivati i kreativno rešavati probleme. Od nastavnika se očekuje dobro poznavanje svoje predmetne ekspertize, metodičke discipline, ali i metodike rada sa darovitim učenicima (Zdravkovska, 2012). Pavlović i Maksić (2014: 166) navode da su od posebnog značaja za pedagošku teoriju i praksu nastavničke implicitne teorije kreativnosti koje se temelje na stavovima nastavnika u prepoznavanju i negovanju kreativnosti u školi. Ove teorije se temelje na verovanjima o ispoljavanju i razvoju kreativnosti i za obrazovanje koje podržava kreativnost, najznačajniji su zapravo stavovi nastavnika i nastavne strategije. Navedene teorije možemo posmatrati iz konteksta darovitosti, tj. iz ugla viđenja darovitosti od strane nastavnika.

Pošto se u savremenoj školi briga o darovitima ostvaruje u okviru redovne nastave i kroz specifičan i posebno organizovan rad izvan nastave (dodatna nastava, slobodne aktivnosti i samostalni rad u školi i kod kuće), potrebno je u okviru redovne nastave stalno obogaćivati program diferencijacijom učenika prema interesovanjima (unutrašnja diferencijacija) koja se realizuje u okviru individualnog pristupa učenicima, zatim spoljašnjom diferencijacijom u starijim razredima osnovne škole u okviru fakultativne nastave, produbljenog izučavanja nekih bliskih predmeta, kao što su fizika, matematika, elektronika (Bojović, 2011: 116). U vaspitno-obrazovnom radu sa darovitim učenicima treba razvijati drugarske i saradničke odnose, naročito njihovu odgovornost za opšte dobro. U celini, potrebno je da se uspostavi partnerstvo sa darovitima u okviru jednakog tretmana za sve građane i obezbedi dodatno osposobljavanje nastavnika za rad sa darovitim učenicima (Đorđević i Maksić, 2005). U navedenom kontekstu, Grandić (2006) ističe da nisu potrebne posebne škole za darovite, ali da je, s druge strane, potrebno permanentno pratiti i kontinuirano podsticati darovite učenike uz organizovani vaspitno-obrazovni rad u okviru specijalno pripremljenih programa. Ngara (2002) navodi da je potrebno identifikaciju i obrazovanje darovite dece formalizovati od osnovnih obrazovnih lestvica, tj. posebnim programima za identifikaciju i razvoj darovitosti kod dece.

U radu se polazi od toga da je darovitost vrlo razvijen potencijal izuzetnih sposobnosti, odnosno sklop urođenih osobina koje osobi

Forum pedagoga

omogućuju da, u jednom ili više područja, dosledno postiže značajno natprosečne rezultate. Najčešće je povezana s natprosečnom inteligencijom i kreativnošću.

Problem i cilj istraživanja

Na osnovu analize teorijskih postavki o darovitosti, određen problema istraživanja glasi: identifikacija darovitosti odnosno načina na koji nastavnici i stručni saradnici opažaju darovite učenike. U okviru problema istraživanja, akcenat je na analizi koncepta darovitosti iz ugla nastavnika stručnih saradnika, kao i načina rada sa darovitim učenicima u osnovnim školama. Važno je sagledati mišljenja nastavnika i stručnih saradnika, kako bi se uočili problemi i prepreke koje postoje u radu sa darovitim učenicima i razmatrale uspešne pedagoške strategije u daljem radu.

Saznajni cilj je ispitivanje mišljenja nastavnika i stručnih saradnika osnovnih škola o percepciji darovitosti, ž darovitim učenicima, kao i iskustva u radu sa njima, kako bi se uobličila slika o darovitim učenicima iz ugla nastavnika i stručnih saradnika.

Na osnovu postavljenog cilja istraživanja, proizilaze sledeći zadaci:

1. Ispitati na koji način nastavnici i stručni saradnici opažaju darovite učenike;
2. Ispitati na koji način nastavnici i stručni saradnici identifikuju darovite učenike;
3. Ispitati koje pedagoške strategije nastavnici i stručni saradnici primenjuju u radu sa darovitim učenicima;
4. Utvrditi na koje probleme nastavnici i stručni saradnici nailaze kada je u pitanju rad sa darovitim učenicima.

Metod

Uzorak istraživanja čine nastavnici i stručni saradnici koji rade u osnovnim školama na teritoriji centralne Srbije. Obuhvat uzorka je 300 ispitanika. Procedura istraživanja je obuhvatila podelu kombinovanog instrumenta ispitanicima. Pored tradicionalnog popunjavanja, određeni procenat ispitanika (46%) upitnike je popunjavao putem interneta, elektronskim putem. Istraživanje je sprovedeno u periodu jun–septembar 2016. godine.

U radu je korišćen instrument izrađen za potrebe ovog istraživanja. Reč je o kombinovanom instrumentu, koji je u jednom delu koncipiran kao upitnik sa pitanjima zatvorenog tipa, dok je u drugom delu to upitnik sa

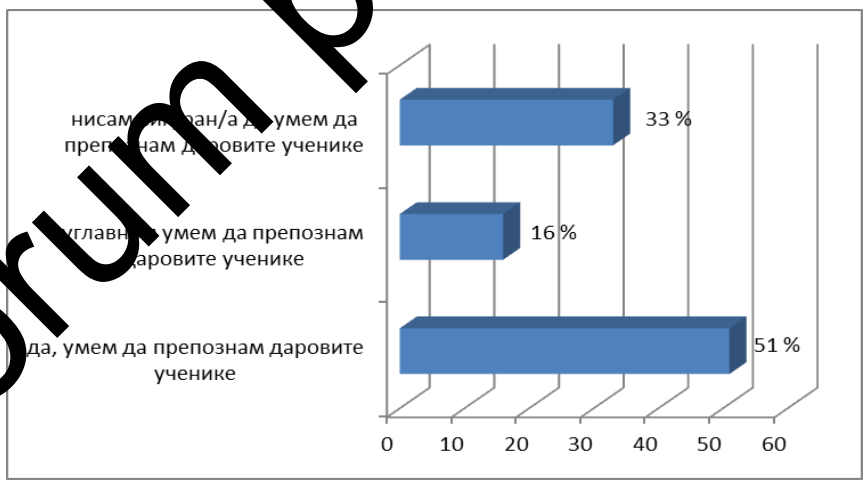
Forum pedagoga

pitanjima otvorenog tipa. Deo skale sa pitanjima zatvorenog tipa sadržao je pet kategorija odgovora (1 – uopšte se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem). Prva supskala se odnosila na upoznatost nastavnika i stručnih saradnika sa konceptom darovitosti, druga na identifikaciju darovitih učenika, treća na odlike darovitih učenika, četvrta na pedagoške strategije za rad sa darovitim učenicima, a peta na neopaženost darovitih učenika u obrazovnom sistemu. Unutrašnja pouzdanost celokupne skale je zadovoljavajuća (Cronbach alfa = 0,81). U obradi rezultata korišćeni su parametri deskriptivne statistike (frekvencije, aritmetička sredina, standardna devijacija). Odgovori dobijeni u delu upitnika otvorenog tipa su grupisani u kategorije, posebično. U zavisnosti od odgovora ispitanika, postoji nekoliko kategorija u svakoj supskali.

Rezultati i diskusija

Upoznatost nastavnika i stručnih saradnika sa konceptom darovitosti

Grafikon 1. Upoznatost nastavnika i stručnih saradnika sa konceptom darovitosti



Kada se sagleda analiza odgovora ispitanika u domenu upoznatosti sa konceptom darovitosti, evidentno je da je 56% ispitanika upoznato sa određenjem darovitosti, dok je 18% ispitanika uglavnom upoznato sa

Forum pedagoga

navedenim konceptom. S druge strane, 26% ispitanika nije upoznato sa ovim konceptom.

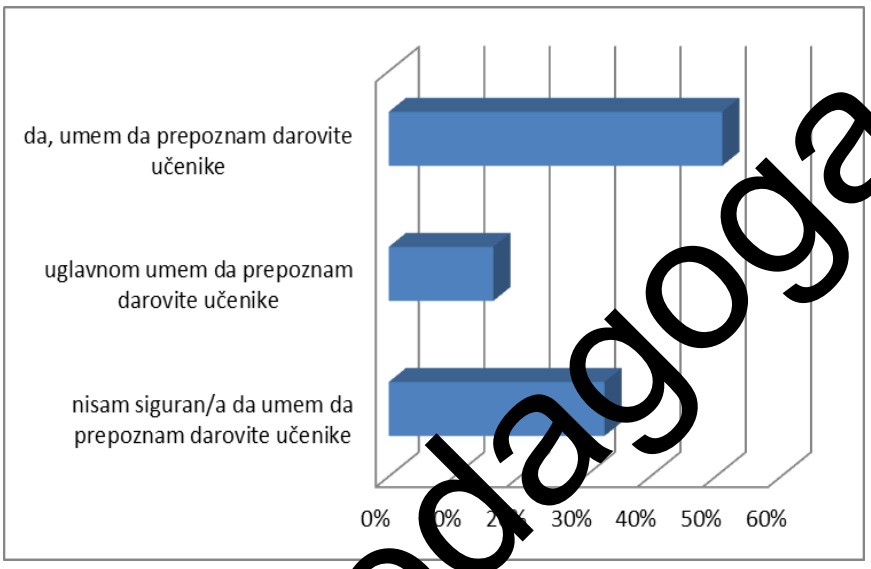
Dobijeni rezultati ukazuju na to da je veliki procenat ispitanika koji nisu upoznati sa konceptom darovitosti, njegovim određenjem i karakteristikama darovitih učenika. Pošto je uticaj školske sredine u identifikaciji i daljem podsticanju razvoja darovitosti značajan, neophodno je delovati s ciljem menjanja dobijene slike, tako što će se nastavnici kroz strategije obrazovne politike zemlje upoznavati sa konceptom darovitosti ali i sa pedagoškim strategijama rada sa darovitim učenicima. Prilikom sagledavanja karakteristika darovitih učenika, evidentno je da oni putem svojih stvaralačkih sposobnosti mogu biti korisni i stalno superiorni u svim područjima čovekove delatnosti, i to onda kada su postignuća konstantno značajna u bilo kojoj potencijalno vrednoj oblasti ljudske aktivnosti i u bilo kom društvenom pravcu. U tom smeru globalizacija obrazovanja podrazumeva promene iskazane kroz promenama sistema obrazovanja, promenama nastavnih planova i programa, finansiranju ukupnog rada škole i pripremanju i radu nastavnog kadra u školi (Bojović, 2011). Složićemo se i sa preporukom Grandić i Letić (2009: 234) da je potrebno u inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika i stručnih saradnika uvesti teme koje se tiču rada sa darovitima. Isti autori navode da bi trebalo da bazično obrazovanje nastavnika sadrži jedan ili više kurseva o darovitim učenicima – uključujući njihovu identifikaciju i karakteristike, integraciju kurikuluma i načine na koji bi trebalo izmeniti nastavni plan i program kako bi se njime pokrio širok obim individualnih potreba darovitih (Grandić i Letić, 2009: 239). Ukoliko se kod nastavnika i stručnih saradnika razviju konkretne kompetencije, najpre za mogućnost identifikacije, a zatim i za rad sa darovitim učenicima, možemo očekivati realizaciju obrazovnog procesa u funkciji pozitivnog odnosno holističkog razvoja dece.

Identifikacija darovitih učenika

U sledećem delu istraživanja, cilj je bio utvrditi na koji način nastavnici i stručni saradnici identifikuju darovite učenike. Na pitanje *Da li umete da prepoznate darovite učenike*, dobijeni su sledeći odgovori:

Forum pedagoga

Grafikon 2. Identifikacija darovitih učenika



Na prikazanom grafikonu, možemo videti da 51% ispitanika ume da prepozna darovite učenike, dok 1% ispitanika uglavnom ume da prepozna darovite učenike. Međutim, 48% ispitanika nesigurno je u tome da li umeju da prepoznaju darovite učenike.

Kada su analitički načini na koje su ispitanici vršili identifikaciju darovitih učenika dobijeni odgovori ispitanika su grupisani kroz sledeće tvrdnje:

1) „U permanentnom radu sa njima na radionicama.";
2) „Na osnovu pitanja koja postavljaju i rasprave o temama koje su daleko ispred njihovog uzrasta.";
3) „Oni se nekako samoidentifikuju. To su deca koja u početku ćute, posmatraju tvoja znanja i veštine i kada zadovoljite njihove kriterijume, oglašavaju se. Nekada ih identifikuju drugovi.";
4) „Pomoću rezultata na Tipu 1.";
5) „Iz kontakta sa učenicima sam saznavao za koga oni misle da je darovit.";
6) „Pomoću rada na času, individualnog rada".

Rezultati ukazuju na prisutnu raznolikost u okviru identifikovanja darovitih učenika. Procenat stručnih saradnika uglavnom identifikuje učenike putem skora na testu za ispitivanje budućih prvaka (TIP 1), što je svakako

Forum pedagoga

značajno kako bi se pravovremeno ostvarila saradnja sa porodicom i nastavnicima, radi stvaranja podsticajne sredine za dalji razvoj darovitosti. Đorđević i Maksić (2005) navode da najpouzdaniji metod identifikacije darovitih predstavlja posmatranje dece, praćenje njihovog ponašanja u različitim aktivnostima i igrama, a zatim podsticanje u različitim oblastima. Na višim nivoima obrazovanja, naglašena je potreba za individualizacijom vaspitanja, kao i za interdisciplinarnim i integrativnim pristupom u nastavi koji bi obezbeđivao temeljno opšte obrazovanje.

S druge strane, nastavnici organizacijom vannastavnih oblika rada i raznolikim didaktičkim materijalom, načinima i oblicima rada mogu usmeravati učenike u istraživanje oblasti koja je predmet njihovog interesovanja.

Odlike darovitih učenika

Kada su analizirani odgovori ispitanika u domenu načina na koji ispitanici vide darovite učenike, dobijeni odgovori ispitanika su grupisani kroz sledeće tvrdnje:

1) „Daroviti učenici vrlo brzo [illegible]";
2) „Imaju razvijeno kritičko i kreativno mišljenje.";
3) „Zadatke rešavaju s lakoćom.";
4) „Mogu da izvode zaključke i sami definišu prirodu problema.";
5) „Istražuju sami, strpljivi su, slušaju, maštoviti su, znatiželjni.";
6) „Skromna, a radoznala deca, sigurna u sebe, vladaju materijom, a opet vole da čuju pohvale i duboko zahvalna i srećna što ih neko razume. Prihvataju sugestije, oduševe se kad dobiju nove informacije za koje nisu čuli. Najčešće ne ističu svoj dar, podrazumevaju ga, i čude se kako i drugi to isto ne mogu.
7) „To su učenici kojima je potrebno pružiti više i usmeravati ih".

Istraživanje koje su realizovali J. Đorđević i B. Đorđević (2016) pokazalo je da najveći procenat ispitanika koje su činili roditelji, nastavnici i instruktori iz različitih socijalno-kulturnih sredina, darovitost i talent razumeju prvenstveno kao manifestovanje intelektualnih sposobnosti. Dobijeni rezultati su ukazali na nekoliko problema. Pre svega, to je nedovoljno poznavanje fenomena darovitosti i svega što iz nedovoljnog poznavanja ovog fenomena proizilazi. Oni koji su izneli svoje shvatanje o darovitosti pokazali su jednostranost i pragmatičnost, jer su ovaj fenomen prvenstveno shvatili kao manifestovanje intelektualnih sposobnosti, a u velikoj meri zapostavili sva druga, ljudska svojstva darovitosti i time suzili i osiromašili šire poimanje i razumevanje ličnosti darovitih. Takvim

Forum pedagoga

poimanjem oni darovite vide samo kao one koji postižu dobre rezultate u učenju i životu uopšte (Đorđević i Đorđević, 2016: 159). Istraživanje J. Pavlović (2013) u okviru kog su ispitivana uverenja nastavnika o tome kako se manifestuje kreativnost na osnovnoškolskom uzrastu pokazalo je da nastavnici osnovnih škola manifestacije kreativnosti prepoznaju kao aspekte kreativnog procesa. Kreativni proces obuhvata davanje ideja, izražavanje sopstvenog mišljenja, na sopstveni, jedinstveni način, divergentnost u rešavanju problema, jasno izražavanje mišljenja.

Rezultati istraživanja koje su realizovali Bodroža, Maksić i Pavlović (2013), a koje je imalo za cilj da se ispitaju mišljenja nastavnika o tome kako nastavnici koji rade u osnovnoj školi opažaju ispoljavanje kreativnosti kod dece osnovnoškolskog uzrasta i procenjuju mogućnosti za podsticanje kreativnosti u školi pokazali su da nastavnici smatraju da kreativnu decu odlikuje nezavisnost i individualnost. To su autentične osobe koje se ne boje da budu drugačije i da stvari rade na svoj način. Uz to, one su i hrabre, antikonformisti, samostalne i slobodno izražavaju svoje stavove (Bodroža, Maksić i Pavlović, 2013).

Saglasni smo sa autorima da je potrebno da roditelji, nastavnici i drugi koji se bave decom i mladima, više saznaju, ne samo o prirodi darovitosti i talentu, već i o različitim potrebama dece i mladih, naročito emocionalnim, socijalnim, moralnim i drugim.

Pedagoške strategije za rad sa darovitim učenicima

U delu istraživanja koji se odnosio na ispitivanje pedagoških strategija koje ispitanici koriste u radu sa darovitim učenicima, dobijeni su sledeći rezultati:

1) „Primenjujem najviše one aktivnosti u kojima su učenici aktivni učesnici.";

2) „Primenjujem mnogo pojedinačnih, unapred pripremljenih matematičkih zadataka.";

3) „Postepeno zadavanje zadataka koje je prvo moguće uraditi, pa sve dok se ne postigne najviši nivo znanja";

4) „Pružanje podrške i motivacije";

5) „Osluškivanje potreba i interesovanja učenika i praćenje rada i napredovanja";

6) „Organizovanje sekcija za darovite učenike, gde su osmišljavana izazovna pitanja iz oblasti koje se uče u školi po NTC sistemu";

7) „Organizacija kvizova i tribina";

Forum pedagoga

8) „Potrebno je mnogo više pripreme za čas nego obično, zbog potreba i interesovanja darovitog učenika koja uključuje dodatni materijal i prilagođene aktivnosti".

Rezultati istraživanja (Bodroža, Maksić i Pavlović, 2013) su pokazali da nastavnici najčešće vide mogućnosti za podsticanje kreativnosti u školi u stvaranju podsticajne školske klime, kroz ohrabrivanje, nagrađivanje i uvažavanje. Podsticajne nastavne aktivnosti predstavljaju drugu po zastupljenosti kategoriju odgovora ispitanih nastavnika u istraživanju o tome kako se kreativnost može podsticati u školi. Autorke navode različite metode rada i kreativne pristupe organizaciji nastave, kao što su stavljanje učenika u problemske situacije, učenje putem otkrića, istraživački rad, učenje kroz igru, podsticanje mašte i slično. Zaključak navodi implikacije u okviru kojih je potrebno da kvalitetno osmišljene i organizovane nastavne i vannastavne aktivnosti predstavljaju način da se vaspitno-obrazovni rad diferencira prema sposobnostima i interesovanjima učenika (Bodroža, Maksić i Pavlović, 2013).

Primerene pedagoške strategije za rad sa darovitim učenicima

Kada su ispitanici upitani koje bi pedagoške strategije bile najprimerenije za rad sa darovitim učenicima, dobijeni su odgovori, koji su grupisani kroz navedene tvrdnje:

1) „Obezbeđivanje kognitivnog dizajna";

2) „Rad u odeljenju sa učenicima sličnih sposobnosti koji će motivisati jedni druge";

3) „Zadavanje posebnih zadataka u školi, a još težih kod kuće, kako bi više radili i usvajali znanja kod kuće učeći";

4) „Individualni rad ili rad u manjoj grupi";

5) „Razgovor, diskusije, polemike";

6) „Kombinovanje raznih oblika rada uz dosta samostalnog rada";

7) „Potrebno je dati više slobode učeniku u radu.";

8) „Primena različitih tehnika učenja";

9) „Primena mapa uma";

10) „Primena problemskih i istraživačkih zadataka".

U okviru primerenih pedagoških strategija za rad sa darovitim učenicima, Ajr navodi metodologiju za sistematsko poboljšanje školske prakse, koja je zasnovana na tehnikama diferencirane nastave, kao i na oblicima individualizovane nastave. Pored toga, značajno je kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika (Eyre, 2002).

Forum pedagoga

Neopaženost darovitih učenika u obrazovnom sistemu

Kada su analizirani odgovori ispitanika u delu koji se odnosio na neopaženost darovitih učenika u okviru obrazovnog sistema, dobijeni odgovori su ukazali da 96% ispitanika smatra da daroviti učenici ostaju neopaženi tokom obrazovanja iz različitih razloga. Neki od tih razloga su:

1) „Mnogi kažu: To je onaj što buba, nešto s njim nije u redu";
2) „Zbog nezainteresovanosti nastavnika";
3) „Zbog nedostatka vremena".

S druge strane, 14% ispitanika smatra da daroviti učenici ne mogu ostati neopaženi, već da se jedino može desiti da izostane volja ili mogućnost školske sredine da radi sa njima. Ispitanici navode da daroviti učenici mogu biti stidljivi, ali uvek ih neko zapazi.

Darovita su deca vrlo maštovita i kreativna, umeju da sanjaju brže od svojih vršnjaka. Takođe, više čitaju i pokazuju veća interesovanja za specifična područja. Često postavljaju puno pitanja, logički brže zaključuju, mogu analizirati i stvarati samo sebi znane puteve rešavanja složenih zadataka, a poseduju i druge umetničke, jezičke, glumačke sposobnosti. Često razvijaju osećaj za duhovno i neprepoznatljiv taj osećaj kod drugih (Adžić, 2011).

Problemi koji doprinose neopaženosti darovitih učenika

Kada su analizirana mišljenja ispitanika u okviru dela koji se odnosi na probleme koji doprinose neopaženosti darovitih učenika, dobijeni su sledeći grupisani odgovori:

1) Sistem – „Sva pažnja je preusmerena na decu sa posebnim potrebama, pozivi su od prosečnih učenika, a pažnja se poklanja pre lošima nego dobrima";
2) Veličina odeljenja – „Zbog većeg broja učenika u razredu nije moguće sa svima sarađivati";
3) Nastavni sadržaji – „Sadržaji osnovnog obrazovanja su obimni".

Istraživanje Endepohls-Ulpe i Ruf (2006) u osnovnim školama u Nemačkoj ukazalo je da daroviti učenici, sa niskom motivacijom, često dolaze u opasnost previđanja, tj. neidentifikacije u okviru obrazovnog sistema.

Dobijeni rezultati otvaraju nova pitanja i probleme u savremenim pitanjima pedagoške psihologije, ali i didaktike, koje je potrebno nadalje operacionalizovati i istražiti, kako bi se praktična vaspitno-obrazovna delatnost kroz dalje strategije poboljšala.

Forum pedagoga

Zaključak

Darovitost zasigurno predstavlja jedan od najznačajnih prioriteta i potencijala razvoja jedne države. Upravo je zbog toga velika odgovornost obrazovnog sistema, kako bi se oni pravoremeno identifikovali, a zatim i podržao njihov razvoj. Velika uloga je na nastavnicima, čije se kompetencije u pogledu identifikacije i rada sa darovitim učenicima moraju jačati.

Istraživanje je pokazalo da se najveći broj ispitanika susretao sa darovitim učenicima. Nastavnici i stručni saradnici kao ključne prepreke u radu sa darovitim učenicima izdvajaju nedostatak vremena, usmerenost sistema ka učenicima sa specifičnim teškoćama ili/i prosečnim učenicima. Kao efikasan način rada, tj. primerene pedagoške strategije, najveći broj ispitanika izdvaja obezbeđivanje kognitivnog dizajna, motivisanje, pružanje veće slobode u radu, kao i rad u manjim grupama. Potrebno je kontinuirano i strateški jačati kompetencije nastavnika i stručnih saradnika za rad sa darovitim učenicima, putem različitih pedagoških strategija, ali i novih dostignuća nauke (NTC, holografsko učenje i druge platforme za učenje).

Dobijene implikacije ukazuju na opažanje i identifikaciju darovitih učenika od strane nastavnika i stručnih saradnika, kao i na adekvatan vaspitno-obrazovni rad sa njima, u okviru različitih vrsta i oblika nastavnog rada. Međutim, koncept darovitosti ostavlja prostora za mnogobrojna nova istraživanja. Potrebno je u okviru inicijalnog obrazovanja nastavnika zastupiti sadržaje koji se odnose na navedenu problematiku i osposobiti nastavnike i stručne saradnike da zajednički, pravovremeno i adekvatno deluju u procesu obrazovanja darovitih učenika, radi holističkog odnosno pozitivnog razvoja specifičnih potencijala svih učenika.

Osim što doprinosi teorijskim saznanjima i sistematizacijama o darovitim učenicima, ovo istraživanje je značajno i zbog toga što je u empirijskom delu ispitano na koji način nastavnici i stručni saradnici percipiraju darovite učenike u osnovnim školama. Ograničenje svakako predstavlja odsustvo značajnih statističkih parametara u zaključivanju (T-test, F-test) odnosno zaključivanje na osnovu specifičnih karakteristika uzorka koje bi možda dovelo do novih istraživačkih pitanja. Svakako je u narednom periodu potrebno istražiti specifičnosti u viđenju darovitosti, kod nastavnika osnovnih škola, kako bi se dale konkretne smernice i predlozi u okviru obrazovnih strategija i programa.

Forum pedagoga

Literatura:

1. Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Mali Nemo.
2. Adžić, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima, Kako teoriju prenijeti u praksu, *Život i škola*, 25 (1), 171– 84.
3. Bodrič, R. (2009). *Daroviti, nacionalni potencijal znanja – nacionalna briga. Daroviti i društvena elita*, 92–99.
4. Bojović, Ž. (2011). Mesto darovitih u procesu globalizacije, U: Gojkov, G. i Stojanović, A. (ur.), *Daroviti u procesima globalizacije: zbornik* 16 (str. 11–19). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov" Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu".
5. Bodroža, B., Maksić, S. i J. Pavlović (2013). Ispoljavanje i podsticanje kreativnosti u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45 (1), 108–130.
6. Budimir-Ninković, G. i A. Ninković. (2012). Stilovi života i moralnost darovitih, U: Gojkov, G. i Stojanović, A. (ur.), *Daroviti i moralnost: zbornik 17* (str. 627–647). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".
7. Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
8. Grandić, R. i M. Letić (2009). Stanje, problemi i potrebe u području brige o darovitim učenicima u našem obrazovnom sistemu, U: Gojkov, G. (ur.), *Daroviti i društvena elita: zbornik 15* (str. 232–243). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".
9. Grandić, R. (2006). „Globalizacija i darovi". U: K. Haranguš, G. Gojkov, M. Milin, I. Magda, N. Sturza Milić, J. Petljak, A. Stojanović (ur.). *Darovitost, interakcija i individualizacija u nastavi: Zbornik radova 12*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 51–56.
10. Harrison C (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection, *Roeper Review*, 26, 78–84.
11. Đorđević, J. i B. Đorđević (2016). *Priroda darovitosti i podsticanje razvoja*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja
12. Đorđević, B. (2011). „Nije zlato sve što sija..." – narodna poslovica (Ili: druga strana darovitosti), U: Gojkov, G. i Stojanović, A. (ur.), *Daroviti i moralnost: zbornik 17* (str. 264–275). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".
13. Đorđević, B., Maksić, S. (2005). Podsticanje talenata i kreativnosti mladih – izazov savremenom svetu, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 1, 125–147.
14. Đurić, R. (2012). Darovitost i moralnost u društveno-istorijskom kontekstu, U: Gojkov, G. i Stojanović, A. (ur.), *Daroviti i moralnost: zbornik 17* (str. 291–304). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".
15. Endepohls-Ulpe, M. i Ruf, H. (2006). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils, *High Ability Studies*, 16 (02), 219–228.
16. Eyre, D. (2002). Structured tinkering: a methodology for teachers to improve provision; in Development of human potential, investment into our future, programs and abstracts (2). *The 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA), Rhodes. The fifth Asia-Pacific Conference on Giftedness, Abstract Book (1998)*, New Delhi, 1–5th September 1998, Psychology Unit, Department of Education, University of Delhi.

Forum pedagoga

17. Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja (2016. „Sl. glasnik RS", br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 – autentično tumačenje, 68/2015 i 62/2016 – odluka US.
18. Zdravkovska, Ž. (2012). Ulogata na učilištето i drugite vospitno-obrazovni faktori vo formiranjeto na vrednosnite sistemi i moralniot razvoj. Oblikuvanje na vrednostite na nadarenite, U: Gojkov, G. i Stojanović, A. (ur.), *Daroviti i moralnost: zbornik 17* (str. 962–968). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".
19. Maksimović, J. (2012). Kvalitativni pristup u istraživanju moralne darovitosti, U: Gojkov, G. i Stojanović, A. (ur.), *Daroviti i moralnost: zbornik 17* (str. 549–556). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov"; Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu".
20. Matijević, M. (2008). ICT u stanu kao poticaj darovitoj djeci, U: Gojkov, G. i Stojanović, A. (ur.), *Porodica kao faktor podsticanja darovitosti: zbornik 14* (str. 399–408). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".
21. Mrše, S. i M. Jerotijević (2012). *Priručnik za planiranje i pisanje individualnog obrazovnog plana*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja – DILS projekat.
22. Ngara, Constantine (2002). *Teachers' Perception of Giftedness and Talent Among Primary School Children*, ZJER, 14 (3). Harare, Mt. Pleasant: HRRC.
23. Pavlović, J., Maksić, S. (2014). Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole: studija slučaja, *Psihologija*, Vol. 47 (4), 465–483. Beograd: Društvo psihologa Srbije.
24. Pavlović, J. (2013). Implicitne teorije nastavnika: individualistički koncept i procesne manifestacije kreativnosti u školi. U: S. Stojiljković i G. Đigić (ur.), *Naučni skup Darovitost, talenat i kreativnost*, IX konferencija Dani primenjene psihologije 27–28/09/2013 (str. 40). Niš: Filozofski fakultet.
25. Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new, *A Special Education Journal*, 10 (2), 67–75.
26. Renzulli, J. S., Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, 44 (4), 261–271.
27. Robinson N. M. (2003). Two wrongs do not make a right: Sacrificing the needs of gifted students does not solve society's unsolved problems, *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 251–273.
28. Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
29. Opfer, J. (2006). Pristupi darovitosti i kreativnosti u slovenskim zemljama, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38 (1), 60–77.

* * *

EXPERIENCES OF TEACHERS AND PROFESSIONAL ASSOCIATES IN WORK WITH THE GIFTED STUDENTS

Summary: *When we analyse definitions in the domain of inclusive education, it is obvious that inclusive educating is defined a possibility of a school to obtain quality education*

Forum pedagoga

to the children, no matter how different they are. Within the concept of inclusive education, it is equally significant to devote attention to the gifted students.

This is why the aim of this paper is to study in which way teachers and professional associates perceive the gifted students. Some questions referring to the identification of the gifted students and pedagogical strategies applied in work with the gifted students. Descriptive, scientific-research method was used in the paper.

Results showed that the greatest number of the questioned professional associates identify the gifted students by the results in the test for testing the first graders (TIP 1), whereas on the other hand the greatest number of the respondents teachers perceives the gifted softens through great achievements and participation in the classes. The most expressed strategies in the work with the gifted students are seen through application of different learning techniques, mind maps, problem and research tasks.

Given implications show attention and identification of the gifted students by the teachers and professional associates in and the adequate pedaogical-ecucational work with them, within different sorts and forms of the teaching work, with the function of the positive development of children.

***Key words**: giftedness, students, teachers, professional associates, perception*

ОПЫТ УЧИТЕЛЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СОТРУДНИКОВ РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***Резюме:**Анализируя определение инклюзивного образования, заметно, что оно определяется как способность школы предоставить всем учащимся, независимо от их способностей, качественное образование. В рамках концепции инклюзивного образования одинаково важно уделить адекватное внимание одаренным учащимся. По этой причине, целью статьи было изучить как учителя и профессиональные сотрудники начальных школ идентифицируют одаренных учащихся.*

Были рассмотрены вопросы, связанные с выявлением (идентификацией) одаренных учащихся, а также с педагогическими стратегиями, которые используются при работе с одаренными учащимися. В работе использован описательный-исследовательский метод.

Результаты показали, что наибольшее количество профессиональных сотрудников выявляет одаренного учащегося по результатам его тестов перед поступлением в первый класс (ТИП 1); с другой стороны, наибольшее количество опрошенных учителей узнает одаренного ученика на основании его высоких достижений и самоотдачи на уроке. В качестве наиболее часто используемых стратегий работы с одаренными учащимися, респонденты ссылаются на применение различных методов обучения, интеллектуальных карт, проблемных и исследовательских задач. Полученные результаты указывают на успешное восприятие и идентификацию одаренных учащихся учителями и профессиональными сотрудниками, а также на адекватную воспитательную работу

Forum pedagoga

с ними в рамках различных типов и форм обучения, в функции позитивного развития детей.

***Ключевые слова**: одаренность, учащиеся, учителя, профессиональные сотрудники, восприятие*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 27. 04. 2018.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 21. 1. 2019.

Forum pedagoga

Ivana Z. VESELINOVIĆ
Beograd

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIV, 1, 2019.
UDK:
371.26-057.874
371.3::51

NAČINI RAZUMEVANJA RAZLOMAKA OD STRANE UČENIKA ČETVRTOG RAZREDA[1]

Rezime: *U radu se razmatraju različiti pristupi razlomcima koji su osnova za konceptualno razumevanje značenja razlomaka, a to su: 1) odnos deo–celina; 2) odnos dveju veličina, razmera; 3) razlomak kao računska operacija na intuitivnom nivou; 4) razlomak kao količnik; 5) predstavljanje razlomaka na brojevnoj pravoj (Lamon, 1999; Charalambos and Pitta-Pantazi, 2007). Cilj istraživanja je ispitivanje znanja učenika koja pokazuju razumevanje navedenih pristupa. U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda i tehnika testiranja. Rezultati istraživanja pokazuju da je razumevanje razlomaka od strane učenika na razumevanje polaznog pristupa „deo–celina". U rešavanju zadataka učenici ne koriste dovoljno vizuelizaciju i modelovanje, koji olakšavaju proces rešavanja zadataka i pokazuju stepen razumevanja razlomaka. Postignuća učenika sagledana su u kontekstu potreba i načina uvođenja različitih pristupa razlomcima u program i nastavnu praksu.*

Ključne reči: *načini razumevanja razlomaka, brojevna prava, odnos (razmera).*

Teorijske osnove

Pri početnom uvođenju razlomaka, osnovni pristup koji se koristi jeste pristup „deo–celina" (Lamon, 1999; Marshall, 1993). Akcenat se stavlja na brojnu ekvivalentnost delova na koje je data celina podeljena. Navedenim pristupom učenici se osposobljavaju za uočavanje broja delova na koje je podeljena jedna celina, podelu celine na delove i formiranje celine od datog

[1] Rad je nastao iz master rada *Načini razumevanja razlomaka od strane učenika četvrtog razreda*, odbranjenog na Učiteljskom fakultetu pod mentorstvom prof. dr Marijane Zeljić.

Forum pedagogga

dela/delova (Charalambos and Pitta-Pantazi, 2007: 296). Pristup „deo–celina" pogodan je za razumevanje pojmova *brojilac* i *imenilac*, proširivanje razlomaka i pronalaženje ekvivalentnog razlomka, što je važno za upoređivanje razlomaka i obavljanje računskih operacija na razlomcima, kao i za shvatanje odnosa dveju veličina.

U literaturi Keiren i Ber (Keiren, 1976; Behr, 1983) predlažu korišćenje i drugih pristupa prilikom obrade razlomaka, a to su: odnos dveju veličina, razlomak kao operacija i količnik i razlomak kao racionalni broj uz upotrebu brojevne prave.

Pristup odnos–razmera osposobljava učenike za računanje razlomaka kao odnosa između različitih veličina i upoređivanje dveju različitih veličina (Lammon, 1993). Dalje, doprinosi razumevanju ekvivalentnosti razlomaka i razumevanju odnosa dveju veličina (Carraher, 1996). Ovo značenje razlomaka bliže je svakodnevnom iskustvu učenika i istovremeno ih osposobljava za procenu odnosa dveju veličina. Istraživanje je pokazalo da učenici često imaju problem da shvate odnos dveju veličina (jedna veličina se menja proporcionalno promeni druge veličine) (Charalambos and Pitta-Pantazi, 2007: 297). Lamon i Mašal (Lamon, 1999; Mashall, 1993) ističu ideje koje prate ovaj pristup, a to su: a) *ideja stope, procene* – porede se dve količine različite vrste i b) *ideja odnosa* – porede se dve veličine iste vrste.

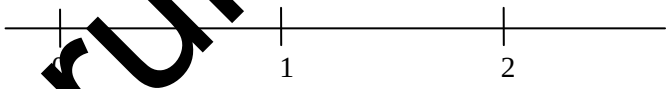
Učenici se sa razumevanjem razlomaka kao računskih operacija i vršenjem računskih operacija na razlomcima upoznaju tek u starijim razredima, ali ih na intuitivnom nivou upoznaju ranije. Do tog trenutka određivanje dela ($\frac{2}{3}$) neke veličine ograničava se na određivanje jednog dela zadate veličine (trećine jedne celine), a zatim izdvajanje određenog broja delova (dva takva dela), što predstavlja množenje razlomaka na intuitivnom nivou. Racionalni brojevi se posmatraju kao funkcije primenjene na neki broj, objekat i sl. (Behr et al.,1993; Marshall, 1993). Ovaj pristup se odnosi na dve multiplikativne operacije gde se jedna izvodi na rezultatima druge, koje se u početnoj nastavi matematike vrše preko grafičkih prikaza.

U starijim razredima učenici shvataju ulogu razlomačke crte i izjednačavaju je sa znakom „:" – podeljeno i tada razlomak razumeju kao količnik dva broja (*a* podeljeno sa *b*; *a*, *b* ∈ N (Z)) (Kieren, 1993). U ovom slučaju deljenik (brojilac) se odnosi na broj uzetih delova u (svakoj) celini, a delilac (imenilac) na broj delova na koje je podeljena jedna celina. Ističu se dva pristupa, a to su: „deo–celina" i „količnik situacije". Kod razlomaka prikazanih kao „količnik situacija", koji su opisali autori Mek, Nunes, Brajan, Preclik, Evans, Vejd i Bel (Mack, 2001; Nunes, Bryant, Pretzlik, Evans,

Forum pedagoga

Wade&Bell, 2004), imenilac označava broj primalaca, a brojilac označava broj objekata koji se dele, dok razlomak označava količinu koji svaki primalac dobija, bez obzira na to kako je celina podeljena. Ovakav pristup zahteva postojanje više jednakih celina koje se dele, a učenici se osposobljavaju za samostalno uočavanje veličina koje se stavljaju u odnos.

Predstavljanje razlomaka na brojevnoj pravoj doprinosi razumevanju razlomaka kao racionalnih brojeva. Razlomak predstavlja broj, ali i vrednost koja je dodeljena intervalu. Za uvođenje brojevne prave i njeno lakše razumevanje pogodne su jedinice mere kao uvodne aktivnosti. U početku se može koristiti duž dužine 1dm, na kojoj se jasno uočava odnos decimetra i centimetara kao mernih jedinica. Podela te duži na polovinu, četvrtinu, petinu, desetinu decimetra i izražavanje tih delova razlomkom predstavlja dobru osnovu za uvođenje i razumevanje brojevne prave i obeležavanje razlomaka na njoj. Kako navode Kejzer i Travel (Keijzer and Terwel, 2003), jako je važno da se kod dece razvija osećaj za određivanje razlomka na brojevnoj pravoj i osećaj za identifikovanje razlomaka na brojevnoj pravoj koja nije ograničena samo brojem 1. Uvođenjem razlomka kao racionalnog broja širi se i znanje o brojevima i njihovim svojstvima (Charalambos and Pitta-Pantazi, 2007: 300). Racionalnih brojeva ima beskonačno mnogo i potrebno je da učenici shvate da između dva razlomka čiji su imenioci dva uzastopna prirodna broja uvek postoji neki broj. Akcenat treba staviti na deljenje jedne celine (duži) na sve manje delove uz primenu adekvatnih grafičkih prikaza, kako bi se uočilo postojanje razlomka između dva razlomka. Prethodna istraživanja su pokazala da deca imaju teškoća kada je brojevna prava podeljena na delove jednake višestrukom imeniocu datog razlomka (Barturo, 2004), kao i pri predstavljanju razlomaka na brojevnoj pravoj sledećeg primera (Barturo, 2004).



Metodološki okvir istraživanja

Predmet ovog istraživanja su različiti načini razumevanja razlomaka u mlađim razredima osnovne škole. Akcenat je stavljen na mogućnost intuitivnog razumevanja različitih pristupa razlomcima, koji nisu predviđeni Nastavnim programom.

Cilj istraživanja je ispitivanje znanja učenika koja pokazuju različite načine razumevanja razlomaka: deo–celina, odnosa dveju različitih veličina,

Forum pedagoga

operacije, razlomak kao racionalni broj i predstavljanje razlomaka manjih i većih od 1 na brojevnoj pravoj.

Istraživanje ima karakter primenjenog istraživanja. Značaj ovog istraživanja ogleda se u doprinosu primeni drugačijeg pristupa izučavanju sadržaja razlomaka.

U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda i tehnika testiranja. Test čini dvanaest zadataka koji su grupisani prema pristupima razlomcima. Uzorak istraživanja čine dva odeljenja četvrtog razreda (49 učenika) jedne osnovne škole iz Beograda.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Naš prvi zadatak se odnosio na ispitivanje mogućnosti učenika za razumevanje razlomaka kao dela celine, što smo proverili kroz prva tri zadatka na testu. Uspešnost učenika u grafičkom predstavljanju označenog dela u obliku razlomka ispitali smo prvim zadatkom na testu (Prilog 1) i ona je predstavljena u Tabeli 1.

	Slika 1	*Slika 2*	*Slika 3*
	Frekvencija	**Frekvencija**	**Frekvencija**
Tačan odgovor	36	43	38
Netačan odgovor	4	4	32
Nije urađeno	9	2	9
UKUPNO	**49**	**49**	**49**

Tabela 1. Uspešnost učenika u izražavanju označenog dela u obliku razlomka

Niži rezultati pokazuju da deca imaju teškoće kada je imenilac koji je predstavljen na grafičkom prikazu jednak višestrukom imeniocu datog razlomka, što je u skladu sa rezultatima do kojih je došao Baturo (Baturo, 2004). Učenici su najuspešniji u izražavanju označenog dela razlomkom kada je imenilac jednak broju delova na koje je podeljena celina i odgovore najčešće vezuju za pronalaženje razlomka čiji brojilac ili imenilac odgovaraju broju označenih delova.

Uspešnost učenika u grafičkom predstavljanju celine na osnovu datog dela i podeli dobijene celine na manje delove predstavljena je u Tabeli 2. Ovaj deo istraživačkog zadatka ispitali smo drugim zadatkom na testu (Prilog 1).

Forum pedagoga

	Predstavljanje celine na osnovu datog dela	*Podela celine na manje delove*
	Frekvencija	**Frekvencija**
Tačan odgovor	46	31
Netačan odgovor	1	13
Nije urađeno	2	5
UKUPNO	**49**	**49**

Tabela 2. Uspešnost učenika u grafičkom predstavljanju celine na osnovu datog dela

Na osnovu rezultata istraživanja može se zaključiti da učenici razumeju pojam razlomka, pojmove *brojilac* i *imenilac*, odnos između dva razlomka i imaju razvijenu sposobnost za predstavljanje celine na osnovu datog dela. Netačni odgovori (docrtavanje četiri ista dela) pokazuju da učenici u svesti imaju formiranu ideju o podudarnosti delova na koje se deli celina, ali ne razumeju ideju jedne celine koja sadrži i odnose između različitih delova celine, što je od suštinskog značaja za razumevanje razlomaka manjih i većih od 1.

Uspešnost učenika u upoređivanju razlomaka u realističnoj situaciji ispitali smo trećim zadatkom na testu (Prilog 1) iona je predstavljena u Tabeli 3.

Odgovor	**Frekvencija**
Tačan odgovor predstavljen i crtežom i razlomcima	28
Tačan odgovor predstavljen samo razlomcima	10
Tačan odgovor predstavljen samo crtežom	3
Tačan odgovor iskazan retorički	2
Tačan odgovor dat kroz konkretne primere	1
Netačan odgovor	2
Nije urađeno	3
UKUPNO	**49**

Tabela 3. Uspešnost učenika u upoređivanju razlomaka

Forum pedagoga

Najveći deo učenika rešenje zadatka predstavio je grafički, simbolički i retorički, što je u skladu sa tvrdnjom autora (Nicolaou and Pitta-Pantazi, 2015) da učenik razume razlomke ako može da ih predstavi grafički, simbolički i verbalno, ali i da ih prepozna u svim ovim oblicima i konstruiše odgovarajuće crteže za njih. Simbolički odgovori pokazuju da učenici imaju formiranu mentalnu sliku o datom pojmu, dok grafička rešenja pokazuju da proces formiranja pojma još uvek nije završen.

Naš drugi zadatak istraživanja odnosio se na ispitivanje sposobnosti učenika za intuitivno razumevanje i vršenje računskih operacija na razlomcima oblika $\frac{a}{b}$($a \leq b$; a, $b \leq 10$). Uspešnost učenika u obavljanju računskih operacija sabiranje i oduzimanje na intuitivnom nivou ispitali smo četvrtim zadatkom na testu (Prilog 1) i ona je predstavljena u tabeli 4.

	Deo čokolade koji je pojeden	*Deo čokolade koji je ostao*
	Frekvencija	**Frekvencija**
Tačan odgovor predstavljen crtežom i razlomkom	1	1
Tačan odgovor predstavljen crtežom	1	1
Tačan odgovor predstavljen kao zbir razlomaka i preko crteža	3	3
Tačan odgovor predstavljen kao zbir razlomaka	4	2
Netačan odgovor uz dobar crtež	8	8
Potpuno netačan odgovor	22	23
Nije urađen	10	11
UKUPNO	**49**	**49**

Tabela 4. Uspešnost učenika u obavljanju računskih operacija sabiranje i oduzimanje

Iako učenici nisu upoznati sa računskim operacijama sabiranje i oduzimanje razlomaka, oni ih obavljaju tačno, uz pravilno zapisivanje jednakosti i upotrebu grafičkih prikaza, što pokazuje da ih učenici na intuitivnom nivou razumeju. Neprecizni grafički prikazi i nedosledna podela celina na jednake delove često su razlog javljanja greške u zadacima.

Forum pedagoga

Upotreba dvaju crteža učenike udaljava od rešenja i stvara poteškoće kada je potrebno spojiti crteže u jedan crtež. S druge strane, učenici crtaju dobre grafičke prikaze, ali zbog nedostatka razumevanja odnosa dvaju razlomaka javljaju se greške.

Uspešnost učenika u deljenju razlomaka na intuitivnom nivou ispitali smo petim zadatkom na testu (Prilog 1)i ona je predstavljena u Tabeli 5.

Odgovor	Frekvencija
Tačan odgovor bez crteža	19
Tačan odgovor sa crtežom	[illegible]
Nepotpun odgovor	[illegible]
Netačan odgovor	[illegible]
Nije urađeno	15
UKUPNO	[illegible]

Tabela 5. Uspešnost učenika u deljenju dvaju razlomaka

Najveći broj rešenja učenika bio je usmeren na proširivanje razlomaka ($\frac{1}{2} = \frac{2}{4}$) i određivanje količine vode koja se potroši za jednu saksiju cveća, čime pokazuju intuitivno razumevanje odnosa dveju veličina. Zbog nedostatka znanja koje se odnosi na primenu računskih operacija, učenici se koriste rečima i pronalaženjem ekvivalentnog razlomka, što je dobra osnova za kasnije razumevanje računskih operacija. Rezultati pokazuju da učenici imaju poteškoće kada je potrebno podeliti celinu na delove različite veličine. Kada proces formiranja pojmova nije završen, potrebno je koristiti grafičke prikaze koji omogućavaju odgledno rešenje i intuitivno vršenje računskih operacija.

Uspešnost učenika u deljenju celog broja i razlomka ispitali smo šestim zadatkom na testu (Prilog 1) i ona je predstavljena u Tabeli 6.

Odgovor	Frekvencija
Tačan odgovor	48
Netačan odgovor	1
UKUPNO	**49**

Tabela 6. Uspešnost učenika u deljenju celog broja i razlomka

Forum pedagoga

Uz adekvatne grafičke prikaze, učenici razumeju i uspešno dele ceo broj i razlomak na intuitivnom nivou, što je osnova za razumevanje ostalih značenja razlomaka i razlomaka većih od 1.

Uspešnost učenika u množenju dvaju razlomaka na intuitivnom nivou ispitali smo sedmim zadatkom na testu (Prilog 1) i ona je predstavljena u Tabeli 7.

Odgovor	Frekvencija
Tačan odgovor predstavljen crtežom	7
Tačan odgovor predstavljen crtežom i razlomkom	3
Tačan odgovor predstavljen crtežom i retorički	4
Netačan odgovor	16
Nije urađeno	19
UKUPNO	**49**

Tabela 7. Uspešnost učenika u množenju razlomaka

Na osnovu rezultata može se zaključiti da učenici uspešno primenjuju postojeća znanja na nove situacije. Uzimanje polovine od $\frac{3}{4}$ kroz grafičke prikaze predstavlja množenje dvaju razlomaka, koje učenici obavljaju na intuitivnom nivou. Ovakvi odgovori potvrđuju tvrdnju da učenik razume razlomke ako može da ih predstavi grafički, simbolički i verbalno, ali i da ih prepozna u svim oblicima i konstruiše odgovarajuće crteže za njih (Nicolaou and Pitta-Pantazi, 2015). Grafički prikaz rešenja bez simboličkog zapisa pokazuje da učenici razumeju značenje postupka koje manifestuju grafičkim predstavljanjem date matematičke situacije, što je osnova za izražavanje iste situacije simboličkim matematičkim jezikom u sledećem koraku. S obzirom na to da učenici nisu bili izloženi instrukcijama može se primetiti razumevanje navedenog postupka koji izražavaju crtežom i retorički.

Na treći istraživački zadatak odnosio se na ispitivanje mogućnosti učenika za razumevanje razlomaka kao odnosa između dveju različitih veličina odnosno proporcije. Uspešnost učenika u razumevanju pristupa „količnik situacije" ispitali smo osmim zadatkom na testu (Prilog 1) i ona je predstavljena u Tabeli 8.

Forum pedagoga

Odgovor	Frekvencija
Tačan odgovor za dečake i devojčice predstavljen razlomkom	11
Tačan odgovor predstavljen rečima	3
Tačan odgovor za dečake i devojčice predstavljen crtežom i razlomcima	1
Tačan odgovor samo za dečake predstavljen razlomkom	12
Tačan odgovor samo za dečake predstavljen crtežom i razlomcima	4
Netačan odgovor	4
Nije urađen	1
UKUPNO	**49**

Tabela 8. Uspešnost učenika u razumevanju pristupa „količnik situacije"

Rešenja učenika pokazuju da oni mogu da razumeju razlomak i kao odnos dveju veličina i kao količnik dva broja. Samo jedan učenik je rešenje predstavio i grafički i simbolički, što je pokazatelj potpunog razumevanja razlomaka. Njegov odgovor prikazuje ideju stope koju ističu Lamon i Maršal (Lamon, 1999; Mashall, 1993). Simbolički predstavljeno rešenje pokazuje razumevanje razlomačke crte kao znaka „:", što je u skladu sa tvrdnjama Kierena (Kieren) da razlomak predstavlja količnik dva broja $\frac{a}{b}$ (Kieren, 1993). Retorički odgovori pokazuju da učenici ne razumeju razlomke kao odnos dveju veličina. Rešenja učenika su nastala na osnovu upoređivanja broja kutija i broja dece i prosuđe ko dobija veći deo, što oslikava ideju odnosa koju ističu Lamon i Maršal (Lamon, 1999; Mashall, 1993).

Uspešnost učenika u razumevanju razlomaka kao odnosa dveju različitih veličina ispitali smo devetim zadatkom na testu (Prilog 1), a uspešnost je predstavljena u Tabeli 9a i Tabeli 9b.

Veća koncentracija pomorandže	
Odgovor	**Frekvencija**
Tačan odgovor iskazan retorički	21
Tačan odgovor predstavljen crtežom i razlomkom	4
Tačan odgovor predstavljen razlomkom i retorički	2
Tačan odgovor predstavljen crtežom i iskazan retorički	1
Netačan odgovor	6
Nije urađen	15
UKUPNO	**49**

Tabela 9a. Uspešnost učenika u razumevanju razlomaka kao odnosa dveju različitih veličina

Forum pedagoga

Zbog same konstrukcije zadatka smatramo da je 21 učenik zaključak izveo na osnovu broja čaša pomorandže u oba recepta (deveti zadatak na testu – Prilog 1). Rešenje iskazano razlomkom pokazuje da su učenici upoređivali udeo soka u oba recepta, što oslikava ideju stope koju ističu Lamon i Maršal (Lamon, 1999; Mashall, 1993). Simbolički i retorički iskazano rešenje pokazuje da učenici na intuitivnom nivou razumeju razlomak kao odnos dveju veličina.

Veća koncentracija vode	
	Frekvencija
Tačan odgovor iskazan retorički	8
Netačan odgovor	13
Nije urađen	8
UKUPNO	**49**

Tabela 9b. Uspešnost učenika u razumevanju razlomka kao odnosa dveju različitih veličina

Nijedan učenik nije koristio simbolički zapis kako bi objasnio svoj odgovor, što pokazuje da učenici ne razumeju ideju odnosa kada se od njih očekuje da samostalno objasne i predstave rešenje. Za rešenjem tragaju izvan konteksta zadatka.

Naš četvrti istraživački zadatak odnosio se na ispitivanje mogućnosti učenika za predstavljanje razlomaka na brojevnoj pravoj, što smo ispitali desetim zadatkom na testu (Prilog 1). Uspešnost učenika u obeležavanju razlomaka na brojevnoj pravoj koja je podeljena na delove jednake višestrukom imeniocu datog razlomka predstavljena je u Tabeli 10.

Odgovor	**Frekvencija**
Tačan odgovor	6
Netačan odgovor	25
Nije urađen	18
UKUPNO	**49**

Tabela 10. Uspešnost učenika u obeležavanju razlomaka na brojevnoj pravoj koja je podeljena na delove jednake višestrukom imeniocu datog razlomka

Forum pedagoga

Rezultati istraživanja potvrđuju stav autora da deca imaju poteškoća kada je brojevna prava podeljena na delove jednake višestrukom imeniocu datog razlomka (Baturo, 2004).

Uspešnost učenika u predstavljanju razlomaka na brojevnoj pravoj ograničenoj brojem 1 i brojevnoj pravoj ograničenoj brojem 2predstavljena je u Tabeli 11.

	Brojevna prava ograničena brojem 1		*Brojevna prava ograničena brojem 2*	
	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{5}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{5}$
	Frekvencija	**Frekvencija**	**Frekvencija**	**Frekvencija**
Tačan odgovor	**6**	2	2	0
Netačan odgovor	**9**	4	7	5
Nije urađen	**34**	43	40	44
UKUPNO	**49**	**49**	**49**	**49**

Tabela 11. Uspešnost učenika u predstavljanju razlomaka na brojevnoj pravoj ograničenom brojem 1 i brojevnoj pravoj ograničenoj brojem 2

Rezultati pokazuju da učenici nisu savladali pristup brojevnoj pravoj, iako je njena upotreba predviđena nastavnim programom i od suštinskog je značaja za razumevanje racionalnih brojeva. Prethodna istraživanja su pokazala da veliku teškoću za predstavljanje razlomaka na brojevnoj pravoj predstavlja brojevna prava koja je ograničena brojem 2 (Barturo, 2004). Ovakve rezultate smo dobili i u našem istraživanju. Netačni odgovori su u najvećoj meri rezultat posmatranja brojevne prave kao duži, odnosno celine. Pogrešno obeležavanje razlomaka posledica je nerazumevanja razlomka kao broja čija je vrednost manja od 1.

Uspešnost učenika u obeležavanju broja 1 na brojevnoj pravoj predstavljena je u Tabeli 12.

	Prva brojevna prava	*Druga brojevna prava*	*Treća brojevna prava*
	Frekvencija	**Frekvencija**	**Frekvencija**
Tačan odgovor	9	7	4
Netačan odgovor	7	7	8
Nije urađen	33	35	37
UKUPNO	**49**	**49**	**49**

Tabela 12. Uspešnost učenika u obeležavanju broja 1 na brojevnoj pravoj

Forum pedagoga

Tačni odgovori su pokazatelj razumevanja razlomka kao broja jednakog, manjeg ili većeg od 1. Najčešće greške su nastale zbog fiksiranja položaja broja 1 na brojevnoj pravoj, što pokazuje da učenici ne razumeju da jedinični podeok „nije nikako i ničim fiksiran na brojevnoj polupravoj" (Dikić, 2010).

Naš peti zadatak istraživanja odnosio se na ispitivanje mogućnosti učenika za pronalaženje razlomka koji se nalazi između dva razlomka (11. zadatak na testu – Prilog 1). Uspešnost učenika u pronalaženju razlomka između dva razlomka predstavljena je u Tabeli 13.

Odgovor	**Frekvencija**
Tačan odgovor predstavljen na brojevnim pravama i izražen u razlomcima	2
Tačan odgovor predstavljen samo na brojevnoj pravoj	7
Tačan odgovor izražen razlomkom bez prikaza na brojevnoj pravoj	1
NE kao odgovor na prvo pitanje u zadatku	10
DA kao odgovor na prvo pitanje u zadatku bez pronalaženja razlomka	2
Nije urađen	27
UKUPNO	**49**

Tabela 13. Uspešnost učenika u pronalaženju razlomka između dva razlomka

Stav autora da se uvođenjem razlomaka kao racionalnog broja širi i znanje o brojevima (Charalambos and Pitta-Pantazi, 2007: 300) potvrdili su i naši rezultati istraživanja. Kod jednog dela učenika postoji razvijena svest o tome da se podelom celine na manje delove dobija deo/više delova, odnosno razlomak koji se nalazi između trećine i polovine, što pokazuje da učenici intuitivno razumeju navedene osobine racionalnih brojeva.

Naš šesti istraživački zadatak odnosio se na ispitivanje mogućnosti učenika za razumevanje razlomaka većih od 1 na osnovu postojećih znanja, što smo ispitali osmim zadatkom pod *b* i devetim zadatkom pod *b* na testu (Prilog 1). Uspešnost učenika u razumevanju razlomaka većih od 1 na primerima iz realnog okruženja predstavljena je u tabelama 14a i 14b.

Forum pedagoga

Odgovor	Frekvencija
Tačan odgovor iskazan razlomkom i predstavljen na crtežu za dečake i devojčice	3
Tačan odgovor iskazan retorički za dečake i devojčice	1
Tačan odgovor iskazan razlomkom i predstavljen na crtežu samo za dečake	6
Tačan odgovor iskazan razlomkom samo za dečake	7
Netačno urađen	2
Nije urađen	30
UKUPNO	**49**

Tabela 14a. Uspešnost učenika u razumevanju razlomaka većih od 1 na osnovu deobe više celina

Odgovor 1 i $\frac{1}{2}$ pokazuje razumevanje razlomaka većih od 1 i sposobnost pravilnog simboličkog zapisivanja na osnovu postojećih znanja. Grafički i retorički iskazano rešenje pokazuje razumevanje razlomaka većih od 1 na intuitivnom nivou, što je osnova za uvođenje razlomaka većih od 1. Odgovori $\frac{1}{2}$ i *2 kutije kolača* pokazuju da učenik u svesti ima formiranu ideju o razlomcima većim od 1 koji ne umne da izrazi simbolički. Učenik čiji je odgovor $\frac{2}{3}$ u svesti ima ideju o tome koje veličine treba staviti u odnos, ali ne zna pravilno da ih stavi u odnos, što je dobra osnova za uvođenje značenja razlomaka kao odnosa dveju veličina, kao i razlomaka većih od 1.

Odgovor	Frekvencija
Odgovor DA	9
Odgovor NE	0
Nije urađen	40
UKUPNO	**49**

Tabela 14b. Uspešnost učenika u razumevanju razlomaka većih od 1 na osnovu popunjavanja celine

Nijedan učenik nije pokušao da izrazi ukupnu količinu soka u decilitrima i uporedi je sa zapreminom bokala. Može se zaključiti da učenici ne uspostavljaju vezu između podataka datih u zadatku, već se fokusiraju samo

Forum pedagoga

na konkretno pitanje, ne uzimajući u obzir ostale segmente zadatka, što dovodi do netačnih odgovora.

Uspešnost učenika u razumevanju razlomaka većih od 1 preko podele dveju duži različite dužine predstavljena je u tabelama 15a i 15b.

Odgovor	**Frekvencija**
Tačno označeni svi delovi duži	8
Tačno označene $\frac{1}{2}$ i $\frac{3}{4}$ duži AV I $\frac{1}{2}$ duži AC	1
Tačno označena samo $\frac{1}{2}$ duži AB	1
Nije urađen	39
UKUPNO	**49**

Tabela 15a. Uspešnost učenika u podeli duži na $\frac{1}{2}$ i $\frac{3}{4}$

	$\frac{1}{2}$ *duži AB*	$\frac{1}{2}$*duži AC*	$\frac{3}{4}$*duži AB*	$\frac{3}{4}$*duži AC*
	Frekvencija	**Frekvencija**	**Frekvencija**	**Frekvencija**
Tačan odgovor	8	9	0	2
Netačan odgovor	6	5	55	7
Nije urađen	35	35	44	40
UKUPNO	**49**	**49**	**49**	**49**

Tabela 15b. Uspešnost učenika u predstavljanju dela jedne duži preko druge duži razlomkom

Analiza rezultata istraživanja pokazala je da su učenici uspešniji u izražavanju dela veće celine preko manje celine, nego u izražavanju dela manje celine (kraće duži) preko veće celine (duže duži). Netačni odgovori su nastali kao posledica neadekvatnih crteža duži ili pokušaja da se bez crtanja duži deo jedne duži izrazi preko druge duži. Na osnovu analize rezultata može se zaključiti da je za uvođenje razlomaka većih od 1 pogodnije krenuti od realističnih situacija nego od podele duži. Ove situacije su bliže iskustvu učenika, očiglednije su im, što olakšava proces prevođenja realnog u matematički kontekst.

Forum pedagoga

Zaključak

Celokupan pogled na istraživanje i rezultate dovodi do zaključka da je razumevanje razlomaka ograničeno na razumevanje polaznog pristupa „deo–celina". Pritom, i razumevanje ovog pristupa je nedovoljno i potrebno je raditi na poboljšanju. U rešavanju zadataka učenici ne koriste dovoljno vizuelizaciju i modelovanje, koji olakšavaju proces rešavanja zadataka, pokazuju i stepen razumevanja razlomaka. Učenici u najvećoj meri pokušavaju da urade zadatke koji su slični zadacima koje su radili u udžbeniku i na časovima matematike, dok ostale zadatke prevelika većina ne razumeju, što je posledica instrumentalnog učenja. Na osnovu odgovora učenika koji su pokušali da urade „netipične" zadatke možemo zaključiti da mogu razumeti i ostale načine razumevanja razlomaka (odnos dveju veličina, računske operacije, brojevna prava), samo ih je potrebno postepeno uvoditi uz primenu odgovarajućih metodičkih postupaka u radu.

Ovim radom opisali smo trenutno stanje u našim školama i mogućnosti učenika za razumevanje drugih značenja razlomaka.

Literatura:

1. Dejić, Mirko i Milena Jegerić (2010). *Metodika nastave matematike.* Beograd: Učiteljski fakultet.
2. Dikić, Teodosije (2013). Predstavljanje razlomaka na brojevnoj polupravoj. *Nastava matematike*, XLVIII (3–4), 8–15.
3. Mićić, Vladimir (2010). Od prirodnih do realnih brojeva u starijim razredima osnovne škole. *Nastava matematike*, LV (1–2), 20–29.
4. Mićić, Vladimir i Vuković, Ljubomir (1992). Jedan način uvođenja razlomaka. *Nastava matematike*, XXXVIII (1), 8–13.
5. Mamede, Ema (2009). Early Years Mathematics – The Case of Fractions. Preuzeto sa sajta 20. 3. 2018. godine: http://fe.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/cerme6/wg14-08-mamede.pdf
6. Nicolaou, Aristoklis and Pitta-Pantazi, Demetra (2015). A new theoretical model for understanding fractions at the elementary school. University of Cyprus. Preuzeto sa: https://www.researchgate.net/publication/262057950_A_new_theoretical_model_for_understanding_fractions_at_elementary_school (10.3.2018.)
7. Charalambos Y. Charalambous and Demetra Pitta-Pantazi (2007). Drawing on Theoretical Model to Study Students' Understandings of Fractions, *Educational Studies in Mathematics*, 64, 293–316.

Forum pedagoga

* * *

WAYS OF UNDERSTANDING FRACTIONS BY THE FOURTH GRADE STUDENTS

Summary: *This paper is on the different approaches to fractions which are the basis for conceptual comprehension of the significance of the fractions and they are: 1) relation between a part and the whole unit; 2) relation between the two values, proportion; 3) fraction as a calculating operation at the intuitive level; 4) fraction as a quotient; 5) representing fractions at the numerical line (Lamon, 1999; Charalambos and Pitta-Pantazi, 2007). The aim of the research us studying knowledge of students which show understanding of the stated approaches. Descriptive method was used in the research and the testing technique. Results of the reseearch show that understanding fractions is limited to understanding the analytic approach "a part – a whole unit". Students do not use enough visualisation and modelling when solving tasks, whcih make the process of solving the tasks easier and show the degree of understanding fractions. Students' achievements are seen in the context of the needs and ways of introducing new approaches to fractions in the syllabi and the teaching praxis.*

Key words: *ways of understanding fractions, numerical rays, numerical line, relation (proportion).*

* * *

МЕТОДЫ ДЛЯ ПОНИМАНИЯ ДРОБЕЙ УЧАЩИМИСЯ ЧЕТВЕРТОГО КЛАССА

Резюме: *В настоящей статье рассматриваются различные подходы к дробям, являющиеся основой для концептуального понимания значения дробей, а именно: 1. отношение части и целого; 2. отношение двух величин, размер; 3. дробь как вычистительная операция на интуитивном уровне; 4. дробь как частное; 5. представление дробей на числовой прямой линии (Ламон, 1999 г.; Цхараламбос и Питта-Пантази, 2007 г.). Цель исследования – изучение знаний, которые обнаруживают понимание учащимися примененных подходов. В исследовании использован описательный метод и методика тестирования. Результаты исследования показали, что понимание дробей ограничивается пониманием первоначального подхода – к отношению части и целого. При решении задач, учащиеся не используют достаточно визуализацию и моделирование, которые облегчают процесс решения задач и показывают степень понимания дробей. Достижения учащихся рассматриваются в контексте потребностей и способов внедрения различных подходов к программе и практике преподавания.*

Ключевые слова*: способы понимания дробей, числовая прямая, отношение (размер).*

Forum pedagogа

Datum kada je uredništvo primilo članak: 30. 10. 2018.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 21. 1. 2019.

MA Katarina Z. KRSTIĆ
PU „Suncokreti" Vladimirci

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIV, 1, 2019.
UDK:
376.1-056.26/.36-053.5
371.13

OSPOSOBLJENOST UČITELJA ZA PRUŽANJE DODATNE PODRŠKE UČENICIMA SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Rezime: *Cilj sprovedenog istraživanja bio je da se utvrdi kako učitelji procenjuju svoju osposobljenost za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška. Do rezultata smo došli korišćenjem anketnog upitnika na uzorku od 125 učitelja mačvanskog okruga, na teritoriji opštine Koceljeva, Vladimirci i grada Šapca. Utvrđeno je da učitelji imaju delimično pozitivno mišljenje o sopstvenoj osposobljenosti za pružanje dodatne podrške učenicima sa smetnjama u razvoju. Preporuke i smernice s ciljem prevazilaženja problema i unapređenja inkluzivne prakse jesu da učitelji još u toku inicijalnog obrazovanja steknu potrebne kompetencije za rad sa decom sa smetnjama u razvoju, što pored usvajanja predviđenih znanja uključuje konkretnu obuku za pružanje dodatne podrške.*

Ključne reči: *dodatna podrška, inkluzija, osposobljenost, smetnje u razvoju, učitelj.*

„Budući da ne znamo koje će znanje u budućnosti biti najpotrebnije, besmisleno ga je pokušavati unapred podučavati. Umesto toga, trebalo bi pokušati stvoriti ljude koji učenje toliko vole i u njemu su tako dobri da će biti sposobni naučiti što god bude bilo potrebno."
Džon Holt

Uvod

Inkluzivno obrazovanje je deo šire strategije jednog društva koje promoviše inkluzivni razvoj, sa intencijom da se stvori jedan svet tolerancije,

Forum pedagoga

pravde, održivog korišćenja resursa, u kome su zadovoljena svačija prava i potrebe. Trebalo bi da obrazovne ustanove i njihovi kadrovi budu posvećeni prepoznavanju i odgovaranju na potrebe dece i mladih sa smetnjama u razvoju i njihovih roditelja. Savremena škola zahteva nastavnike spremne za izazove, koji svakodnevno profesionalno napreduju kako bi obrazovanje učinili ravnopravnim i dostupnim svoj deci. Iz tog razloga se sve češće spominju tri nezaobilazne komponente nastavničkih kompetencija: *osposobljenost za personalizovani pristup učenju*, *pripremljenost za razumevanje i poštovanje različitosti* i *posvećenost vrednostima socijalne inkluzije*. Iz ovoga možemo videti koliko su visoka i kompleksna očekivanja od učitelja koji u svom razredu imaju decu sa smetnjama u razvoju. Uloga učitelja je veoma zahtevna u ranom osnovnoškolskom obrazovanju i onda kada u razredu nije uključeno dete sa smetnjama. Odnos učitelj–učenik značajno utiče na kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj i prilagođavanje, povećanjem motivacije učenika za učenje i kreiranjem prostora za zajedničke aktivnosti. Dobri odnosi između učitelja i učenika kreiraju atmosferu podrške i emotivne sigurnosti u kojoj se deca osećaju sigurno i podržano. U takvim uslovima učenici imaju mogućnost da bolje organizuju i upravljaju svojim emocijama, stupaju u efikasne interakcije sa drugima, uključuju se u različite aktivnosti i fokusiraju na učenje (Kačić, Mijić, Korda, 2014).

Inkluzivno obrazovanje je sastavni deo reforme vaspitno-obrazovnog sistema. Veliki izazov prosvetnih radnika jeste to što su se u ovom procesu zatekli nespremni, sa minimalnim stručnim kompetencijama, uz nedovoljnu stručnu pomoć stručnih službi škole. Kod nepripremljenih učitelja razvijaju se negativni stavovi i otpor prema deci koja se po bilo čemu razlikuju od tipične populacije. Ti stavovi se reflektuju i na druge učenike, a negativno se odražavaju na sliku o sebi i ponašanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška (Hrnjica, 1997).

Usled povećane heterogenosti sastava učenika u odeljenjima, postoji sve veća potreba učitelja za znanjima i veštinama neophodnim za prilagođavanje metoda, nastavnih sredstava i materijala, prilagođavanje uslova i prostora u kojima se učenje odvija. Takođe, biće im neophodna saradnja sa kolegama, stručnom službom, pedagoškim asistentima i roditeljima učenika (Janjić, 2019). Ono što je značajno istaći jeste da učitelji moraju imati iznad svega osetljivost i pozitivne stavove prema inkluziji učenika koji doživljavaju teškoće u učenju i socijalnoj participaciji (Hrnjica, 2009). Iz svega navedenog proizlazi potreba za ispitivanjem kvaliteta i adekvatnosti pripreme učitelja za inkluzivno obrazovanje u okviru programa njihovog inicijalnog obrazovanja.

Forum pedagoga

Metodološki okvir istraživanja

Kvalitetan obrazovni sistem zavisi od onoga što se dešava u samoj školi, učionici ili na relaciji nastavnik–učenik. Veliki broj istraživanja pokazuje da kvalitetnog obrazovnog sistema nema bez visokokvalitetnog nastavnog osoblja koje može da prepozna različitost, da je vrednuje u svojim učionicama i u društvu, kao i da prevaziđe diskriminaciju, isključenost i nejednake mogućnosti u obrazovanju. *Cilj* ovog istraživanja jeste doći do podataka o tome kako učitelji procenjuju svoju osposobljenost za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška.

Uzorak istraživanja: U istraživanju je učestvovalo 125 učitelja koji rade u školama na teritoriji mačvanskog okruga, u opštinama Vladimirci, Koceljeva i Šabac.

Tehnike i instrumenti: Za prikupljanje podataka o mišljenju učitelja o njihovoj pripremljenosti za pružanje dodatne podrške učenicima sa smetnjama u razvoju, primenjena je tehnika anketiranja. Kao instrument je korišćen anketni upitnik za učitelje, koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja.

Podaci dobijeni pomoću instrumenta obrađeni su na sledeći način:

– mišljenja populacije biće izražena kvantitativno u procentima i prikazani tabelarno i grafički;

– od mera statistike zaključivanja primenjen je test χ^2, pomoću kojeg ćemo utvrditi verovatnoću postojanja povezanosti između posmatranih obeležja;

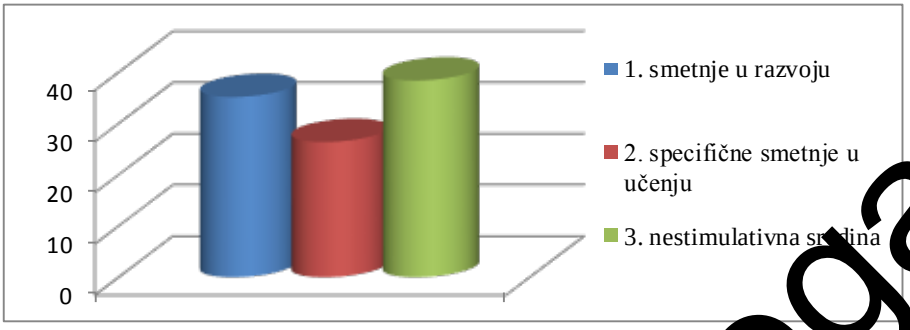
– stepen povezanosti između posmatranih obeležja odredićemo metodom utvrđivanja korelacije, koeficijentom kontigencije (S).

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Da bismo došli do podataka o mišljenju učitelja o njihovoj pripremljenosti za pružanje dodatne podrške, najpre moramo doći do saznanja o tome iz kojih osetljivih grupa su učenici sa kojima su učitelji iz našeg uzorka imali prilike da rade.

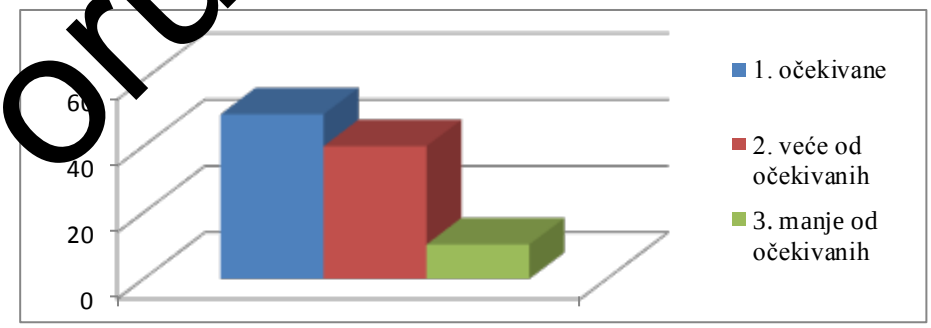
Posmatrajući grafički prikaz, uočavamo da su učitelji najčešće imali iskustva u radu sa učenicima koji žive u socijalno nestimulativnim sredinama (38,4%), zatim sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju (35,2%), dok su sa učenicima koji imaju specifične teškoće u učenju imali nešto manje kontakata (26,4%).

Forum pedagoga



Grafikon 1. Iskustvo učitelja u radu sa učenicima iz različitih osetljivih grupa

Rezultati nekih istraživanja ukazuju na to da se mnogi nastavnici plaše da rade sa decom koja imaju razvojne smetnje. Osećaju veliku zabrinutost da li će biti dovoljno kadri da odgovore na specifične potrebe, naročito na području kognicije. Iskustva su pokazala da nastavnici radije prihvataju rad sa učenicima sa fizičkim smetnjama od rada sa decom koja imaju senzorne i kognitivne smetnje. Nastavnici takođe radije prihvataju rad sa decom koja imaju specifične smetnje u učenju, dok im veliku zabrinutost izaziva rad sa decom koja imaju probleme u ponašanju i emocionalne probleme (Jurišin & Marić, 2012). Isto tako, studenti učiteljskih fakulteta su smatrali da u redovne razrede treba da budu uključeni samo učenici sa specifičnim smetnjama u učenju. Učitelji ističu da najproblematičniju grupu predstavljaju učenici sa emotivnim problemima i problemima u ponašanju (prema Karić i sar., 2014; Jobe, Rust & Brissie, 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996). Takođe, interesovalo nas je kakav je karakter teškoća sa kojima su se učitelji suočavali u radu sa učenicima iz osetljivih grupa i da li su te teškoće uslovljene tipom smetnje.



Grafikon 2. Karakter teškoća u radu sa učenicima iz osetljivih grupa

Forum pedagoga

Sa grafičkog prikaza može se uočiti da su učitelji najčešće (49,6%) imali očekivane teškoće kada je reč o učenicima iz osetljivih grupa, zatim (40,0%) veće od očekivanih, i znatno manji broj ispitanih (10,4%) tvrdi da je imalo manje od očekivanih teškoća u radu sa ovim učenicima (Grafikon 2).

Tabela 1. Populacija učenika sa kojima su učitelji imali iskustvo i karakte teškoća u radu

Varijable:	Populacija učenika iz osetljivih grupa i teškoće u radu učitelja						Ukupno:	
	Očekivane		Veće od očekivanih		Manje od očekivanih			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Smetnje u razvoju	17	38,6	25	56,8	2	4,5	44	100,0
Specifične teškoće u učenju	17	51,5	14	42,	2	6,1	33	100,0
Nestimulativna sredina	28	58,3	11	22,9	9	18,8	48	100,0
Ukupno:	62	49,6	50	40,0	13	10,4	125	100,0

$x^2 = 13,7$ $= 0,015$ df = 4

Rezultati istraživanja ukazuju na statistički značajnu povezanost između prirode smetnje i karaktera teškoća sa kojima su se učitelji susretali u radu sa učenicima iz osetljivih grupa. Izračunati h2 = 13,756 sa graničnim vrednostima 9,488 i 13,277 za broj stepeni slobode df = 4 i na oba nivoa značajnosti 0,05 i 0,01 kazuje na tu statističku značajnost između varijabli. Učitelji su značajno češće neočekivane teškoće imali kada su bili angažovani u radu sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju (56,8%), dok je taj procenat kod učenika koji dolaze iz socijalno nestimulativnih sredina 22,9%. Zanimljivo je da 18,8% učitelja iz našeg uzorka izjavljuje da su kod grupe dece iz socijalno nestimulativne sredine problemi bili i manji od očekivanih, dok se samo 4,5% učitelja iz istog uzorka susrelo sa manje očekivanim teškoćama u radu sa učenicima koji imaju smetnje (Tabela 1).

Istraživanja pokazuju da bez odgovarajuće i kvalitetne pripreme, iskustva u radu i potrebne podrške, rad nastavnika u inkluzivnom odeljenju ne može biti efikasan, što značajno utiče na njihov osećaj neuspešnosti (Jurišin & Marić, 2012). Istraživanje koje je obavljeno 2015. godine ukazuje na podatke o iskustvima nastavnika u radu sa učenicima iz osetljivih grupa (Jovanović & Grahovac, 2015).

Forum pedagoga

Postavlja se pitanje koliko su nastavnici osposobljeni za ovako složene uslove rada s obzirom na to da su tokom školovanja sticali znanja i veštine potrebne za rad sa decom tipičnog razvoja. Jedna od najvećih prepreka u razvoju inkluzije na našim prostorima jeste neadekvatna pripremljenost učitelja, što pokreće pitanje kvaliteta i funkcionalnosti programa inicijalnog obrazovanja, kao i profesionalnog razvoja. Studije o obrazovanju nastavnika na našim prostorima ukazuju na to da je kvalitet pripreme za inkluzivno obrazovanje učitelja na nezadovoljavajućem nivou, najčešće zbog negativnih stavova prema inkluziji, nedovoljno prakse i neadekvatnog nastavnog programa orijentisanog ka školi kao monoetničkoj instituciji sa homogenom populacijom učenika (Mijailović, 2014). Imajući u vidu činjenicu da dobra inkluzivna praksa u velikoj meri zavisi od osposobljenosti učitelja za njeno sprovođenje, potrebno je ispitati mišljenje učitelja o izvorima saznanja koja se odnose na rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju.

Tabela 2. Izvori saznanja učitelja o učenicima sa smetnjama u razvoju

Izvori saznanja	1	2	3	4	5	6	7	
Formalno obrazovanje	30	11	12	8	18	27	19	125
Akreditovane obuke	25	26	25	18	20	11	10	125
DILS obuke	15	12	16	24	19	11	28	125
Učešće u projektima	5	21	32	25	22	16	4	125
Naučni skupovi	4	14	12	26	16	27	26	125
Podrška struč. saradnika	17	13	25	12	17	17	18	125
Literatura na internetu	29	20	13	12	13	16	20	125
Ukupno:	125	125	125	125	125	125	125	

Posmatrajući tabelu, možemo uočiti da je na prvom mestu po značajnosti formalno obrazovanje, koje je rangiralo 30 ispitanika. Na drugom mestu se nalaze akreditovane obuke, 26 ispitanika je tako rangiralo, a na trećem mestu projekti, za koje su se opredelila 32 ispitanika. Na četvrtom mestu ranga značajnosti nalaze se konferencije, 26 učitelja je tako odgovorilo. Na petom mestu(22 ispitanika)su projekti, dok se na šestom mestu sa najviše odgovora nalaze konferencije i formalno obrazovanje (27 ispitanika), a na sedmom mestu su DILS obuke, za koje se opredelilo 26 ispitanika. Ono što možemo takođe videti iz tabele jeste i to da je velik broj ispitanika prvim mestom rangirao formalno obrazovanje (30), a isto velik broj (27) je formalno obrazovanje kao izvor saznanja rangiralo šestim mestom. Zanimljiv podatak

Forum pedagoga

je i to da se 29 ispitanika opredelilo za stručnu literaturu sa interneta kao izvor saznanja na prvom mestu po važnosti, a približno isti broj ispitanih (20) je ovaj izvor saznanja rangirao sedmim mestom (Tabela 2).

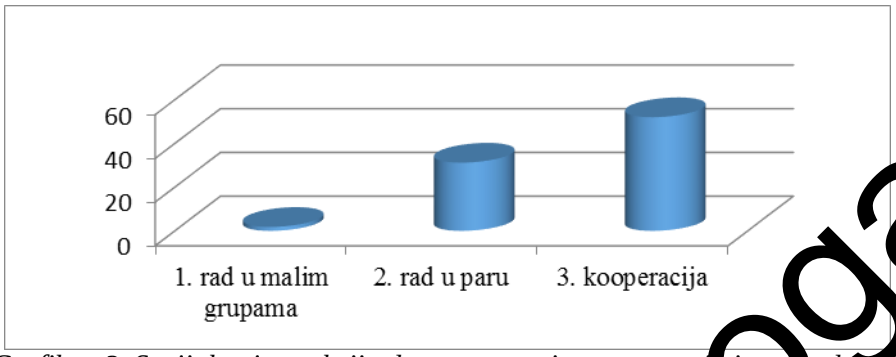
Nalazi brojnih istraživanja pokazuju da nastavnicima svih nivoa obrazovanja ipak nedostaje adekvatno usavršavanje u smeru obavljanja pedagoške prakse sa decom obuhvaćenom procesom inkluzije. Utvrđeno je da oni često nemaju ni osnovna znanja o inkluziji niti su osposobljeni za rad sa decom iz marginalizovanih grupa, pa shodno tome i imaju negativne stavove prema inkluzivnom obrazovanju (Jurišin & Marić, 2012).

Rezultati istraživanja u kojem je učestvovalo 150 diplomiranih učitelja iz Subotice ukazuju na to da je 54,67% ispitanika prošlo neku obuku za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju i teškoćama u učenju, 20,67% nije prošlo nikakvu obuku, dok se 24,66% ispitanih nije izjasnilo (Stojanović, Kulić, Slavković, 2015). U istraživanju Avramidisa i saradnika (Avramidis et al., 2000) učitelji su naveli da im je potrebno više znanja i strategija za ispunjavanje potreba dece sa smetnjama, više iskustva sa ovom decom tokom edukacije i više stručne podrške, koja treba da bude konstantna. Isto tako ističu da je potrebno više treninga u vezi sa kontrolom ponašanja u radu sa decom koja imaju emotivne i bihevioralne probleme (Karić i sar., 2014).

Posmatrajući podatke istraživanja iz 2015. godine o stavovima prema inkluzivnom obrazovanju nastavnika i roditelja koje je sprovedeno u opštini Bačka Palanka, saznajemo da su se nastavnici o inkluziji najviše informisali unutar škole, od drugih kolega ili školskih timova. Kao izvor saznanja navode i seminare i projekte, potom internet i različite lične kontakte. Okvir saznanja o kojem govore uglavnom se odnosi na zakonska rešenja, kao što su pravo na pedagoškog asistenta, manji broj učenika u odeljenju, inicijativa i pravo roditelja u donošenju odluka o tome u kojoj ustanovi će im se dete školovati itd. Navode da je na njihovu informisanost ipak uticala priroda posla koji obavljaju (zahtevi škole i stručno usavršavanje), a najmanje mediji (Jovanović, Trakovac, 2015).

Jedan od vidova podrške učenicima sa smetnjama u razvoju jeste i podrška vršnjaka. Učitelj je centralna figura, model ponašanja na koji se gledaju ostali učenici u odeljenju. Stoga je veoma važno da učitelj inicijalno pokaže razumevanje i prihvatanje učenika sa smetnjama u razvoju i podstakne druge učenike da to čine. Socijalna interakcija svih učesnika obrazovno-vaspitnog procesa veoma je važna kao vid podrške, naročito za učenike koji imaju smetnje u razvoju. Na koji način učitelji iz našeg uzorka podstiču socijalnu interakciju dece sa smetnjama u razvoju i ostale dece u razredu možemo videti na grafičkom prikazu (Grafikon 3).

Forum pedagoga



Grafikon 3. Socijalna interakcija dece sa smetnjama u razvoju i ostale dece u razredu

Sa grafičkog prikaza uočavamo da učitelji najčešće podstiču socijalnu interakciju dece sa smetnjama u razvoju i ostale dece u razvoju kooperacijom, čak 52,0% ispitanika se tako izjasnilo. Znatno manji broj ispitanika iz našeg uzorka tvrdi da socijalnu interakciju podstiče radom u malim grupama, tek 16,8% ispitanika, dok svega 31,2% ističe da to čini radom u paru (Grafikon 3).

Uloga učitelja se smatra, sasvim opravdano, jednim od najvažnijih faktora funkcionalnog sprovođenja socijalne inkluzije. Škola koja promoviše pozitivno ponašanje i dobru prilagođenost dece sa smetnjama u razvoju podrazumeva visoka očekivanja u vezi sa radom i ponašanjem, poštovanje dece i njihovih mogućnosti za postignuća, prijatne radne uslove, dobar odnos učitelj–dete, kao što smo već rekli, učitelje kao dobre modele ponašanja (Karić i sar., 2014). Učenici sa teškoćama u razvoju postižu veoma dobre socijalne i obrazovne rezultate u onim školama u kojima postoji više mogućnosti za interakciju sa redovnim učenicima (Hunt et al., 1994), a njihovi vršnjaci imaju visoke skorove na testovima tolerancije i više strpljenja u komunikaciji sa drugima (prema: Čolin, 2005). U vezi s tim, zanimalo nas je u kojim aktivnostima su učitelji u svom dosadašnjem radu sa učenicima iz različitih osetljivih grupa imali prilike da učestvuju.

Nalazi ukazuju na to da su učitelji najčešće učestvovali u aktivnostima kao što je individualizovana nastava u skladu sa potrebama učenika, čak 65,6% učitelja se tako izjasnilo, dok je najmanji broj ispitanih učestvovao u nekoj od aktivnosti u okviru školskih projekata kojima se podržava inkluzivno obrazovanje, svega 21,6% ispitanih (Tabela 3).

Forum pedagoga

Tabela 3. Učešće učitelja u aktivnostima vezanim za podršku učenicima

Varijable:	Aktivnosti u kojima su učestvovali učitelji				Ukupno:	
	Da		Ne			
	f	%	f	%	f	%
1. Izrada pedagoškog profila	63	50,4	62	49,6	125	100,0
2. Individualizovana nastava	82	65,6	43	34,4	125	100,0
3. Izrada IOP-a	70	56,0	55	44,0	125	100,0
4. Učešće u timu za IO	36	28,8	89	71,2	125	100,0
5. Izvođenje dopunske nastave	56	44,8	69	55,2	125	100,0
6. Učešće u aktivnostima kojima se podržava IO	27	21,6	98	78,4	125	100,0

Tabela 4. Iskustvo u izradi i primeni individualnog obrazovnog plana (IOP-a) i iskustvo u radu sa učenicima iz osetljivih grupa

Rad sa učenicima iz osetljivih grupa	Iskustvo u izradi i primeni IOP-a i iskustvo u radu sa učenicima iz osetljivih grupa						Ukupno:	
	Kao član tima		Kroz realizaciju IOP-a		Ne			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Smetnje u razvoju	9	20,5	30	68,2	5	11,4	44	100,0
Specifične teškoće u učenju	5	15,2	15	45,5	13	39,4	33	100,0
Nestimulisana sredina	8	16,7	16	33,3	24	50,0	48	100,0
Ukupno:	22	17,6	61	48,8	42	33,6	125	100,0

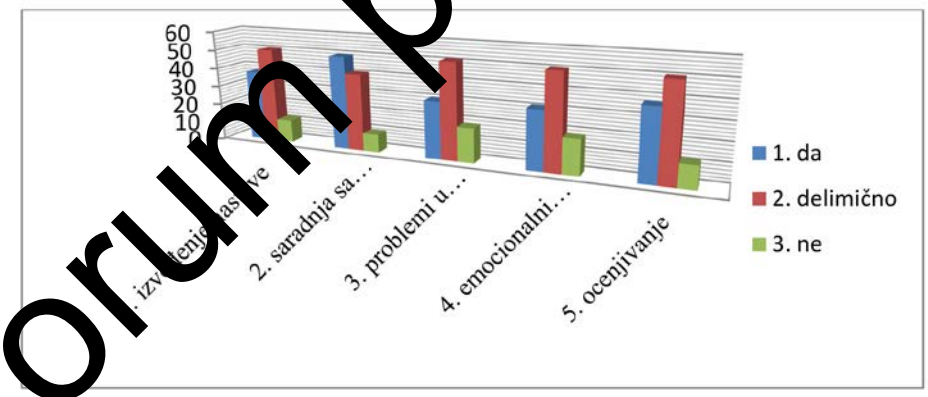
$x^2 = 16,803$ C= 0,34 df = 4

Rezultati prikazanog istraživanja ukazuju na to da najveći broj ispitanika ima iskustvo u izradi i primeni IOP-a. Da su iskustva učitelja u vezi sa tim

Forum pedagoga

uslovljena iskustvom koje su učitelji imali u osetljivim grupama, možemo uočiti iz tabele. Rezultati istraživanja u kojima se ispituje mišljenje učitelja o njihovom iskustvu u izradi i primeni IOP-a jeste statistički značajno uslovljeno njihovim iskustvom u radu sa učenicima iz osetljivih grupa. Iskustvo u izradi i primeni IOP-a kroz njegovu realizaciju u nastavi ima 68,2% ispitanika koji su u svom dosadašnjem radu imali iskustva sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju, dok 45,5% ispitanih ima iskustvo kroz realizaciju IOP-a sa učenicima koji imaju specifične teškoće u učenju, a 33,3% učitelja koji su imali iskustvo u radu sa učenicima iz nestimulisanih sredina (Tabela 4).

Prema istraživanju (Bulgren i sar., 2002, prema: Staublin, 2009), nastavnici iz gradskih škola imaju manje pouzdanja kada je reč o dostupnosti neophodnih nastavnih sredstava, manje se angažuju u procesu izrade IOP-a i ne prilagođavaju nastavne planove na osnovu IOP-a. Takođe, manje koriste tehnologiju u radu sa učenicima koji imaju posebne potrebe. Nastavnici iz seoskih sredina bili su manje spremni da upute učenike na dodatne usluge specijalnog obrazovanja, i takođe nisu prilagođavali svoje nastavne planove u skladu sa IOP-om. Istovremeno, više od polovine nastavnika iz seoskih škola (52%) nije želelo da učestvuje u bilo kakvim radionicama u vezi sa inkluzivnom nastavom, dok je to bio slučaj sa 17% nastavnika iz grada (Đorđić Tubić, Protić-Gava, 2014).



Grafikon 4. Osposobljenost za rad i pružanje podrške deci sa smetnjama u razvoju od strane učitelja

Rezultati pokazuju da se skoro polovina uzorka izjasnila za osposobljenost u saradnji sa roditeljima, čak 49,6%, što je veoma važno, jer na osnovu toga zaključujemo da učitelji razumeju potrebe dece i roditelja, da

Forum pedagoga

poseduju veštinu komunikacije sa njima, kao i to da su empatični za njihove probleme (Grafikon 4).

Najveći broj dosadašnjih istraživanja ukazuje na povezanost stavova prema inkluziji i percepcije samoefikasnosti učitelja, odnosno njihovo poverenje u sopstvene veštine koje nalaze adekvatnu primenu u radu sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju. U većem broju istraživanja, percepcija samoefikasnosti, stavovi i brige dovođeni su u blisku vezu. Rezultati su pokazali da veća samoefikasnost učitelja ukazuje na pozitivnije stavove i manje briga u vezi sa ishodima inkluzivnog obrazovanja (Ahsan et al., 2012; Savolainen et al., 2012; Sharma et al., 2006; prema: Karić i Isar, 2014). Učitelji koji su ispoljavali pozitivnije stavove, sebe su smatrali sposobnijim i obučenijim za rad. Nasuprot njima, učitelji koji su sebe smatrali nedovoljno spremnim i koji strahuju od rada sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju, ispoljavaju frustracije, bes i negativne stavove prema inkluziji, duboko veruju da ona može sniziti akademske standarde.

Ovi učitelji smatraju da uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u redovna odeljenja smanjuje obim posla koji mogu da urade, što može rezultirati lošim obrazovnim postignućima ostalih učenika u odeljenju (Agbenyega, 2007, prema: Karić i Isar, 2014). Jedna od studija o kompetencijama učitelja (Pantić, 2008, prema: Mirošević i Lozančić, 2014) ističe pozitivno mišljenje učitelja o razvoju kompetencija i pružanju podrške učenicima i zaključuje da je neophodna potreba za daljim razvojem kompetencija u tome kako primeniti stečena znanja u svakodnevnoj praksi i kako im pomoći da razviju one kompetencije od kojih zavisi uspešna socijalna i obrazovna inkluzija.

Rezultati istraživanja o mišljenju učitelja o svojoj osposobljenosti za pružanje dodatne podrške u okviru inkluzivnog obrazovanja, ukazuju na to da je ono delimično.

Zaključak

Istraživanjem mišljenja učitelja o njihovoj osposobljenosti za pružanje dodatne podrške učenicima u inkluzivnom obrazovanju, na uzorku od 125 učitelja osnovnih škola na području opštine Vladimirci i Koceljeva i grada Šapca, zaključili smo sledeće:

Učitelji nemaju pozitivno mišljenje o sopstvenoj osposobljenosti za pružanje dodatne podrške učenicima sa smetnjama u razvoju. Kao najznačajniji izvor saznanja o deci sa smetnjama navode formalno obrazovanje i sadržaje do kojih sami dolaze putem interneta. Kada je u pitanju njihovo učestvovanje u određenim aktivnostima vezanim za podršku

Forum pedagoga

učenicima sa smetnjama, 65,6% naših ispitanika izjavilo je da su učestvovali u realizaciji individualizovane nastave kao najelementarnijem vidu podrške u nastavi, a veoma mali broj njih je učestvovao u nekoj aktivnosti u okviru školskih projekata kojima se potpunije podržava inkluzivno obrazovanje, svega 21,6% ispitanih. Kada je u pitanju iskustvo učitelja u izradi i primeni IOP-a, 33,6% ispitanika izjavilo je da nije imalo nikakvo iskustvo, dok je njih 48,8% bilo u prilici da realizuje ovaj vid podrške namenjen učenicima s smetnjama. Najznačajniji rezultat istraživanja koji govori o tome kakvo mišljenje učitelji imaju o sopstvenoj osposobljenosti za pružanje podrške jeste onaj koji ukazuje na to da učitelji uglavnom pozitivno procenjuju svoju sposobnost saradnje sa roditeljima dece sa smetnjama (njih 49,6% izjasnilo se da je potpuno, a 40,8% delimično osposobljeno za saradnju). Najveći problem učitelji imaju kod pružanja podrške kada je u pitanju rešavanje problema u ponašanju (samo 30,4% ispitanika nemaju problema sa tim), kao i kod rešavanja emocionalnih problema (samo 31,2% ispitanika smatra da je potpuno osposobljeno za ovaj vid podrške).

Dobijeni rezultati prikazanog istraživanja pokazuju da učitelji još uvek nisu adekvatno pripremljeni za rad sa decom sa smetnjama u razvoju, što se poklapa i sa rezultatima do kojih su došli drugi istraživači. U cilju prevazilaženja problema i unapređenja inkluzivne prakse neophodno je da učitelji još u toku inicijalnog obrazovanja steknu potrebne kompetencije za rad sa decom sa smetnjama, što pored usvajanja predviđenih znanja uključuje i konkretnu obuku za pružanje dodatne podrške.

Za delotvorno inkluzivno obrazovanje, ključno je da učitelji prihvate odgovornost za unapređenje procesa učenja i učešća sve dece u nastavi. Zato, treba da inicijalno obrazovanje učitelja bude usklađeno sa koncepcijom inkluzivnog obrazovanja, kako bi se izgradili kapaciteti učitelja neophodni za prihvatanje i poštovanje prava na različitost.

Literatura:

1. Agbenyega, J. (2007): Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana,*International Journal of Whole Schooling*, 3 (1), 41–56.
2. Ahsan, M. T., Sharma, U.& Deppeler, J. M. (2012): Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh,*Internacional Journal of whole schooling*, 8 (2), 1–20.
3. Awramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000): Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, No 3, 277–293.
4. Čolin, T. (2005): Obrazovanje netipične dece u tipičnom okruženju: američko iskustvo, *Korak ka – bilten za ljude bez predrasuda*, br. 3, 18–24.

Forum pedagoga

5. Đorđić, V. Tubić, T., Protić-Gava, B. (2014): *Stavovi učitelja seoskih i gradskih škola prema inkluzivnom fizičkom vaspitanju*. Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja u Novom Sadu.
6. Hrnjica, S. (1997): *Dijete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi: dijete sa posebnim potrebama*. Beograd:Učiteljski fakultet.
7. Hrnjica, S. (2009): Dete kao vrednost u inkluzivnom programu, U:*Škola po meri deteta 2. Priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju*, Beograd, 36–44.
8. Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D. & Goetz, L. (1994): Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, Vol. 19, 200–214.
9. Janjić, B (2010): *Zbirka primera inkluzivne prakse*. Beograd: Ministarstvo prosvete
10. Jobe, D., Rust, J. O.& Brissie, J. (1996): Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117 (1), 148–154.
11. Jovanović, V., Grahovac, M. (2015): *Nastavnici – reflektivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
12. Jurišin Marić, S. (2012): Stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju osoba sa razvojnim teškoćama i invaliditetom. U*Inkluzivno obrazovanje: Obrazovanje za sve*. Tematski zbornik – Filozofski fakultet, Novi Sad.
13. Karić, T., Mihić, V. i Korda, M. (2016): Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju,*Primenjena psihologija*, 7 (4), 531–548.
14. Mijailović, G. (2014): Inicijalno obrazovanje vaspitača i inkluzivna praksa U:*Savremeni pristup inkluzivnom obrazovanju* – Zbornik rezimea. Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmijum, Sremska Mitrovica, Srbija.
15. Mirošević, Kudek, J., Jurčević, A. i Lozančić (2014): *Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
16. Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M.& Malinen, O. P. (2012): Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Imlication for pre-service and in-service teacher education, *Europen Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 51–68.
17. Scruggs, T. E.& Mastropieri, M. A. (1996):Teacer perceptions of mainstreaming/ inclusion, 1958–1995: A research synthesis,*Exceptional Children*, 63 (1), 59–74.
18. Staubitz, K. R. (2009): *Teacher attitudes toward inclusion and the impact of teacher and school variables*. Doctoral dissertation. Louisville: University of Louisville, Faculty of the Graduate School.
19. Stojanović, N., Kulić, S., Slavković, S. (2015): Pripremljenost obrazovnog sistema za sprovođenje inkluzije, U:*Aktuelna defektološka praksa* – Tematski zbornik radova međunarodnog značaja, Novi Sad.
20. Suzić, N. (2008): *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: HBS.
21. Suzić, N. (2008): Inkluzija u očima nastavnika. *Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, br. 1, 1–13.
22. Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T.& Earle, C. (2006): Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: Anicomparison of novice pre-service teachers, *Internacional Journal of Special Education*, 21 (2), 80–93.

Forum pedagoga

* * *

COMPETENCE OF TEACHERS FOR GIVING ADDITIONAL SUPPORT TO STUDENTS WITH DEVELOPMENATAL DISABILITES

Summary: *The aim of the conducted research was to determine how teachers estimate their competences for work with children who need additional support. The results were obtained by using the questionnaire and the sample included 125 teachers of the area of Macva in the territory of the municipality of Koceljeva, Vladimirci and the town of Šabac. It has been determined that those teachers have partially positive beliefs about their own competencies about giving additional support to students with developmental disabilities. Recommendations and directions for the purpose of overcoming problems and improving inclusive praxis are that teachers should gain the required competencies for work with children with developmental disabilities, and apart from adopting the proposed knowledge it includes the training for offering additional support.*

Key words: *additional support, inclusion, competencies, developmental disabilities, teacher.*

* * *

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧАЩИМСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ СПОСОБНОСТЯМИ

Резюме: *Целью проведенного исследования было определение того, как учителя оценивают свою способность работать с учащимися, которые нуждаются в дополнительной поддержке. Результаты получены с помощью опросного листа, на выборке из 125 учителей округа Мачва, на территории муниципалитетов Коцелева, Владимирцы и города Шабац. Было установлено, что учителя частично положительно оценивают свою способность оказывать дополнительную поддержку учащимся с ограниченными возможностями. Рекомендации и руководящие указания, направленные на преодоление проблем и совершенствование инклюзивной практики, заключаются в том, чтобы учителя продолжили приобретать необходимые навыки для работы, в начальном образовании, с детьми с ограниченными способностями, что, в дополнение к принятию предвиденных знаний, включает конкретную подготовку для оказания дополнительной поддержки.*

Ключевые слова*: дополнительная поддержка, инклюзия/включение, навыки/подготовленность, нарушения в развитии, учитель.*

Forum pedagoga

Datum kada je uredništvo primilo članak: 3. 7. 2018.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 21. 1. 2019.